# POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL

Walterlina Brasil e Glória Melo
(Organizadoras)

Atena Editora
Ano 2024

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL

Walterlina Brasil e Glória Melo
(Organizadoras)

Atena Editora
Ano 2024

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

# Políticas educacionais e a gestão pública municipal


**Diagramação:** Nataly Evilin Gayde
**Correção:** Jeniffer dos Santos
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga
**Revisão:** Os autores
**Organizadoras:** Walterlina Brasil
Glória Melo

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

P769 Políticas educacionais e a gestão pública municipal / Organizadoras Walterlina Brasil, Glória Melo. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-2717-9
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.179240608

1. Política educacional. I. Brasil, Walterlina (Organizadora). II. Melo, Glória (Organizadora). III. Título.

CDD 379.15

**Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166**

**Atena Editora**
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A obra "Políticas Educacionais e a Gestão Pública Municipal" é fruto de pesquisas realizadas por professores e pós-graduandos do curso de Especialização em Gestão Pública Municipal, ofertado pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), por meio do Departamento de Administração, em parceria com as Prefeituras Municipais de Buritis, Chupinguaia, Ji-Paraná, Porto Velho e Nova Mamoré, participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, instituído pelo Ministério da Educação (MEC) e em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no âmbito do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP).

O objetivo da obra é apresentar as principais discussões e conclusões das pesquisas realizadas, oportunizando a gestores, educadores, pesquisadores de políticas públicas educacionais e de todos aqueles que são interessados pelo tema da educação pública atualização de conhecimentos e problematização prática que possa promover avanços nas políticas públicas que envolvem a educação.

Nessa perspectiva, é disponibilizado ao leitor oito textos gerados a partir de rigor científico, provenientes de estudos de caso, de estudos bibliográficos e de pesquisa de campo, por exemplo. Estes textos foram apresentados a bancas de exame de conteúdo e produzidos sob orientação da Professora Walterlina Brasil. Assim, como convém ao trabalho de pesquisa acadêmica, cada texto foi pensado com o fim social de contribuir para com os estudos das ciências da administração e forte viés voltado para a gestão pública educacional, sobre pautas que se constituem ainda verdadeiros desafios à qualidade da educação brasileira.

Com o título "A Educação Especial nas instituições de ensino e os desafios para o gestor escolar", Josiane Marques Sampaio discute a importância da gestão escolar na promoção da Educação Especial, destacando que o papel do gestor transcende os aspectos administrativos. A autora, por meio de pesquisa exploratória, realizou abordagem bibliográfica considerando conceito, características e público da Educação Especial, além de leis que normatizam e direcionam o ensino desta modalidade no país.

Em "Índice de evasão escolar nas escolas públicas de anos iniciais da cidade de Porto Velho durante o ano de 2021", Ísis Daniele Braga Umbelino apresenta quais foram os índices de evasão escolar nos anos iniciais das escolas públicas de Porto Velho no período pandêmico, discutindo os efeitos e impactos das adaptações ocorridas na rotina escolar nesse cenário. Destaca que a evasão de estudantes é um fenômeno complexo e comum às instituições, entretanto, defende a relevância de que os índices devem servir para reflexão e para planejamento de ações efetivas de mudança.

Heleny Nunes, por sua vez, em “Estudo de caso sobre a evasão escolar na educação de jovens e adultos” também discute a evasão escolar, entretanto sob o enfoque dos fatores que dificultam o acesso e a permanência dos alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A autora, por meio de estudo de caso numa escola estadual de Rondônia, destaca como resultado da pesquisa a permanência de queixas de alunos referentes ao aspecto metodológico aplicado na EJA, bem como a falta de incentivo por parte da escola. Finaliza, defendendo a necessidade de metodologias inovadoras e ativas na escola para a melhoria das aulas e motivação dos alunos.

Em “A evasão escolar na educação infantil e a pandemia Covid-19”, Claudineia Oliveira Ferreira discute a obrigatoriedade da educação infantil e a evasão escolar em paralelo aos impactos da pandemia para as crianças nessa primeira etapa de escolarização. Apresenta no estudo as principais causas da evasão escolar na educação infantil no Município de Ji-Paraná durante a pandemia, dentre elas, a falta de acesso a recursos tecnológicos, falta de internet, quebra de vínculo entre o estudante e a escola, e a crise econômica.

Sob o título “Gestão escolar e pandemia: antigos e novos desafios na utilização de ambientes virtuais de aprendizagem”, Gabriela Cruz Tavares propõe uma reflexão a respeito do papel do gestor escolar. A partir de pesquisa realizada em três escolas municipais de Maciço de Baturité, Ceará, a autora trata de ambientes virtuais de aprendizagem e do ensino remoto, descrevendo as dificuldades preponderantes da gestão escolar em face do contexto pandêmico. Salienta que a mediação do gestor em todo o processo educativo é imprescindível para a efetivação da aprendizagem, considerando a inserção dos recursos tecnológicos por si só insuficientes.

Efigênia Maria Martins de Melo Paulo, em “Da evolução da educação a distância às perspectivas para gestão pública” discorre brevemente sobre o surgimento da educação a distância, sobre conceitos que foram se agregando ao termo com o surgimento de novas tecnologias ligadas à educação e apresenta a legislação desse ensino no Brasil, o Plano Nacional de Educação, a Universidade Aberta do Brasil e Programas de Especializações com utilização da EAD. A finalidade do estudo foi discutir as perspectivas do cenário atual da educação a distância para a gestão pública, buscando identificar dados que norteiam o cenário, conhecer a evolução da EAD e verificar os desafios presentes. A autora conclui que a maior parte das instituições que utilizam a EAD são privadas e detêm mais alunos, sendo positivos os resultados de ensino e aprendizagem.

Em “Gestão escolar e os fatores intraescolares no fluxo escolar”, Dário Marques Campos lança seu olhar sobre a gestão escolar e o fenômeno da reprovação dos estudantes na educação básica, discutindo os fatores

intraescolares que impactam o fluxo escolar. Os autores acentuam que a reprovação é um dos maiores obstáculos ao fluxo escolar de significativa parcela dos estudantes e defendem que a potencialização dos fatores intraescolares pode mitigar os aspectos negativos existentes dentro das escolas. Nesse cenário, o gestor possui poder dentro e fora do espaço físico da instituição de ensino, tendo, portanto, um papel crucial no que diz respeito aos resultados dos estudantes.

Finalmente, com o título "Relatos de Experiência em Projetos de educação para o trânsito como apoio à política de gestão municipal", Eva Cristina Soares de Oliveira trata do tema educação para o trânsito como possibilidade de assegurar a diminuição de índice de sinistros e o faz discorrendo sobre algumas experiências que considerou relevantes para demonstrar tal impacto.. Enfatiza no estudo projetos de educação para o trânsito realizados pela segurança pública do Estado de Rondônia. Diante disso, discute fatores interligados como acidentes e economia, apresentando o Plano Mundial para a preservação da vida e ressaltando o papel do DETRAN no desenvolvimento de uma política de gestão a partir da educação para o trânsito. A autora conclui que os sinistros no trânsito têm diminuído pelo potencial de influência da educação para o trânsito realizada pelo órgão estadual pesquisado.

A gestão pública com ênfase na educação tratada em cada texto evidencia os constantes matizes desafiadores nas políticas públicas educacionais brasileira, ressoando, dessa feita, a importante responsabilidade de pensar as políticas da educação com ética, compromisso, solidariedade e permanência. Assim, para contribuir com essa tarefa foi que os presentes estudos se organizaram e se colocam à sociedade.

Walterlina Brasil<br>
Glória de Lourdes Silva de Oliveira Melo<br>
Organizadoras.

# PREFÁCIO

Esta obra se constitui como um dos resultados do trabalho profícuo do Departamento de Administração da Universidade Federal de Rondônia e ofertar o Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal. O curso foi ofertado entre 2021, tendo iniciado no mês de setembro a 2023, encerrando no mês de janeiro. O curso foi ofertado na modalidade à distância e possibilitou integrar alunos e docentes de vários Estados do país, atingindo uma taxa de conclusão de oitenta por cento, bem acima dos índices comumente alcançados nestas propostas.

Financiado por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil, o curso garantiu a qualificação de profissionais para atuarem como gestores e analistas de políticas governamentais em órgãos públicos municipais, estaduais ou federais e cumpriu uma carga de 390 horas. Com sede no Estado de Rondônia e organizado a partir do Departamento de Administração, do Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas no Campus de Porto Velho, o curso ofereceu 150 vagas e organizou em polos de cinco cidades do Estado como Polos da UAB em Buritis (30 vagas), Chupinguaia (30 vagas), Ji-Paraná (30 vagas), Porto Velho (30 vagas) e Nova Mamoré (30 vagas)., sendo destinado 70% das vagas para servidores públicos municipais, estaduais e federais.

Além do registro dessa experiência de sucesso para formação de profissionais cada vez mais qualificados, esta obra contribui para divulgação dos resultados das análises procedidas pelos estudantes e seus orientadores. Sendo importante para que cada reflexão contida nos trabalhos de conclusão de curso – aqui apresentados em coletânea – possam atualizar as discussões que desafiam os gestores públicos municipais.

Porto Velho, julho de 2023.

Professor Wander Pereira de Souza
Coordenador do Curso

SUMÁRIO

# CAPÍTULO 1

# A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E OS DESAFIOS PARA O GESTOR ESCOLAR

*Data de aceite: 02/07/2024*

**Josiane Marques Sampaio**

## 1. INTRODUÇÃO

O Brasil é uma nação plural, com uma ampla diversidade cultural, racial e humana, logo, ter uma educação equitativa para todos os sujeitos é fundamental para o desenvolvimento do país. Nesse sentido, as legislações brasileiras modificaram-se para que a educação chegasse às minorias, entre as quais encontram-se as pessoas portadoras de necessidades especiais. A partir do Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), o público especial teve o direito de ingressar na rede regular de ensino do país.

Agregar esse público nas escolas regulares tornou-se um desafio para alguns gestores, tendo em vista que em certas instituições de ensino houve um aumento significativo desses novos educandos. Assim, o papel do gestor escolar em angariar meios para inserir esses novos alunos em suas instituições de ensino entra em voga. Em observação a isso, suscitou-se os seguintes questionamentos: Qual o papel do gestor escolar quanto à Educação Especial? Quais são os principais gargalos que acometem os gestores escolares promover em suas instituições de ensino uma Educação Especial satisfatória aos alunos portadores de necessidades especiais? Como sanar tais problemas?

A partir dessas indagações, surgiu a ideia deste estudo, com o qual se objetiva mostrar quais os principais desafios que o gestor escolar possui para incluir o público especial em suas escolas. Para tanto, empregamos as metodologias das pesquisas qualitativa, exploratória e bibliográfica. Durante o processo investigativo, identificamos que os principais desafios do gestor escolar em ofertar uma Educação Especial de qualidade são a falta de recursos financeiros, a práxis pedagógica, a escassez de profissionais especializados, os problemas de acessibilidade e a capacitação dos docentes e demais membros da unidade escolar para acolherem o público especial.

Como forma de demonstrar tal conclusão, este artigo se divide, além desta, em mais quatro seções, além das referências, sendo discutida a Educação Especial, a gestão escolar, os procedimentos metodológicos, os desafios dos gestores em agregar as pessoas com necessidades especiais nas instituições de ensino regular do país e as considerações finais.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para melhor discorrer a área de pesquisa, serão demonstradas possibilidades de contribuições teóricas, a fim de propor discussões acerca da temática. Com esse fim, apresenta-se, nesta seção, um estudo sobre a Educação Especial, a Gestão Escolar e o papel do Gestor Escolar.

### 2.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITO E CLIENTELA

A Educação do Brasil, como de alguns outros países, possui dificuldades para atender todos os sujeitos humanos, porquanto a falta de recursos financeiros, as políticas públicas não executadas e os fatores socioeconômicos e territoriais do país contribuem para que ela não os alcancem. Ademais, encontra-se, também, gargalos a certos indivíduos que ingressam no sistema de ensino, pois, em razão de questões de vulnerabilidade social, preconceito, racismo, violência e falta de estruturas físicas e humanas, o ensino de qualidade nas escolas para esses estudantes não é satisfatório, o que os levam a evadirem e a abandoná-la.

Como maneira de reverter esse quadro, a política educacional brasileira começou a se transformar, em especial, nos anos finais da década de 1950. Uma dessas alterações compreende o ensino especial, pois a inclusão dessa modalidade de ensino, em âmbito nacional, ocorreu somente nesse período, sendo caracterizada, inicialmente, como Educação de Deficientes ou Educação dos Excepcionais (MAZZOTTA, 2005). O sentido dado a ela era "o de *assistência* aos deficientes e não o de *educação* de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais" (MAZZOTTA, 2005, p. 11).

À época, as diretrizes educacionais definiam a Educação Especial como um "processo de desenvolvimento global das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino" (MAZZOTTA, 2005, p. 117). Essa concepção da Educação Especial concedeu aos portadores de necessidades especiais o direito à Educação, contudo, sendo atendidos de forma diferenciada da educação regular. Consoante a isso, Ivanilde Oliveira (2017, p. 41) informa que tal separação entre os alunos confere o "especial" a uma camuflagem das desigualdades sociais, já que ele fica "associado a uma discriminação do deficiente em relação ao não-deficiente, cuja visão polarizada entre normalidade e anormalidade tem como base as condições orgânicas dos indivíduos".

Assim, mesmo inferindo a educação como direito à pessoa portadora de necessidades especiais, a inclusão desses sujeitos ainda era pautada por um modelo assistencial e terapêutico, pois o seu acesso à escola dependia de suas condições físicas, psicológicas e psicopedagógicas (OLIVEIRA, 2017). As instituições de ensino só aceitavam determinados tipos de alunos, aqueles que para elas eram vistos como "capazes" de serem escolarizadas, logo, segregando os diferentes tipos de alunos. Essas considerações sobre o ensino especial prevaleceram até os anos 90, pois foi nesse período que a política de educação inclusiva foi implementada no Brasil, seguindo a ideologia da "Educação para Todos" (OLIVEIRA, 2017).

Nessa época, a partir da Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), houve alterações significativas na educação do país, a exemplo da determinação de criação e implantação do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como instituiu os princípios norteadores e os modos de ensino nacional. Destacamos que a LDB foi instituída seguindo os preceitos do Artigo 5º e do Capítulo III da *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* e os Artigos 2º, 7º e 26º da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), ambas as diretrizes, a CF 1988 e o DUDH, expressam a educação como um direito fundamental a toda pessoa humana, independentemente de raça, cor, gênero, idade, sexo ou qualquer outra particularidade do indivíduo.

Tais legislações transformaram a educação brasileira, com inclusões de metas para o pleno desenvolvimento da educação do país, entre as quais figura-se a Educação Especial. Destacamos que já havia no Brasil o ensino especial, que era praticada em instituições privadas, organizações não governamentais e, em minoria, em escolas públicas, como por exemplo o Lar-Escola São Francisco, fundado em 1º de junho de 1943, e a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º Grau para Deficientes Auditivos Helen Keller, instituída em 13 de outubro de 1952, na cidade de São Paulo (MAZZOTTA, 2005). Todavia, pós CF de 1988 e LDB de 1996, essa modalidade de ensino, de fato, começou a ganhar seu espaço no país.

Cremos que o grande momento desse tipo de ensino no Brasil se deu em dois momentos, o primeiro deles foi devido a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2012, que alterou a LDB e estabeleceu que a Educação Especial passaria a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino do país. Já o segundo momento foi a implantação da Lei nº 13.146 (Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência), de 6 de julho de 2015, que assegurou os direitos fundamentais às pessoas portadoras de necessidades especiais, entre os quais, uma educação de qualidade na rede regular de ensino. Segundo essa lei, em seu artigo 27,

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizado (BRASIL, 2015, p.12).

Com os adventos dessas normativas governamentais, a pessoa com deficiência ganhou seu lugar na área educacional, pois agora ela começou a adentrar em um ambiente que a segregava. Para receber esse público, as instituições de ensino devem garantir ambientes acessíveis, ofertarem profissionais de apoio escolar e aprimorar os seus planos pedagógicos (BRASIL, 2015). Com isso, almeja-se que as escolas atendam

> Às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (MANTOAN, 2003, p. 16).

Promover um ensino mais igualitário possível, inclusivo e de qualidade às pessoas com necessidades especiais se tornou um novo objetivo para as instituições de ensino do país. A mudança dos espaços físicos, contratação de profissionais para auxiliarem os professores em sala de aula, bem como a capacitação dos demais educadores e reformulação dos projetos políticos pedagógicos e dos regimentos escolares são os primeiros passos fundamentais para agregar esse público nas instituições de ensino, porquanto as "escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades" (MANTOAN, 2003, p. 16).

Por fim, é relevante mencionarmos que o público da Educação Especial se constituiu de sujeitos que possuem algum impedimento de longo prazo de natureza "física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2015, p. 8). Além desses sujeitos, agregam-se ao público especial, às pessoas com altas habilidades, ou melhor, as superdotadas.

Em razão dessas normativas educacionais que propiciaram o ingresso às pessoas com deficiência no sistema regular de ensino do país, houve um aumento desse público nas escolas, com isso, os educadores, em especial, os gestores escolares têm papel essencial para promover o acesso desses novos usuários em suas escolas. Posto isso, discorremos, na seção a seguir, o conceito e as características da gestão escolar e os deveres e papel do gestor escolar nas unidades de ensino.

## 2.2 GESTÃO ESCOLAR: CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

A gestão escolar compreende um elemento essencial na promoção de uma educação de qualidade nas unidades de ensino, bem como no melhoramento dos índices educacionais do país, pois os profissionais que a compõem se encontram em linha de frente no combate aos problemas complexos advindos do mundo social que afetam a educação. Dentre tal complexidade, exemplificam-se os dilemas presentes no combate ao *bullying*, a formação da mente preconceituosa, da discriminação social por conta da vulnerabilidade social e evasão escolar. Nesse viés,

> A gestão escolar estabelece uma dimensão com enfoque de atuação na qualidade da educação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas essenciais para assegurar o avanço dos métodos educacionais dos estabelecimentos de ensino, contribuindo para uma aprendizagem eficaz, de modo a tomar os alunos capazes de enfrentar, da melhor maneira possível os desafios da sociedade complexa e da economia centrada no conhecimento (BIZOL, 2018, p. 6).

Do ponto de vista conceitual, importa entender os modelos de gestão. Conforme José Carlos Libâneo (2007) existem quatro modelos de gestão, a saber:

i) *Técnico-científica*: figura-se na hierarquização dos cargos e atribuições, as diretrizes e características burocráticas e administrativas, sendo uma gestão mais conservadora, com um sistema rígido de normas;

ii) *Autogestionária*: envolve uma gestão que procura excluir do ambiente escolar qualquer indício de autoridade, poder e centralização;

iii) *Interpretativa*: esse tipo de gestão leva em consideração a compreensão dos processos organizacionais da unidade de ensino; e

iv) *Democrática-participativa*: nesse tipo de gestão é levando em conta a participação de todos os sujeitos pertencentes a comunidade escolar, buscando integrar o coletivo na tomada de decisões.

Tais modelos nos auxiliam a compreender o alcance técnico e político da gestão escolar. Entretanto, devemos notar o ponto de vista normativo, para o qual destacamos que a Lei 9.394/96 que prevê no Artigo 14º e no Artigo 3º, inciso VIII, que é o conceito de Gestão Democrática deve ser empregado no modelo de gestão educacional dentro do sistema de ensino brasileiro, logo, notabilizando-se como um princípio da educação nacional. Acompanha este princípio o que preconiza a valorização do profissional da educação (Inciso VII do artigo 3º) e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida da pessoa humana (Inciso XIII do Artigo 3º). Ao utilizar esses princípios para a gestão no sistema nacional de educação em todas as esferas, busca-se inserir a pluralidade cultural, econômica, social e humana das pessoas no ambiente escolar, uma vez que a gestão passa também a significar algo mais além dos regramentos e rotinas, conforme assevera Bizol (2018):

> O ato de gerir a dinâmica cultural de uma escola juntamente com as diretrizes e políticas públicas educacionais para a implementação de seu projeto político-pedagógico e, além disso, deve ser compromissada com os princípios da democracia e métodos que proporcionem condições para um ambiente educacional autônomo [...], mas também permitindo a participação e compartilhamento das demais pessoas envolvidas nesse processo educacional [...] (BIZOL, 2018, p. 6).

Portanto, verificamos que a gestão democrática como base constitucional da gestão educacional, pode favorecer a descentralização do poder por meio de uma participação

mais coletiva, onde todos os sujeitos da comunidade escolar são chamados a contribuir para a tomada de decisões quer sejam em relação às questões pedagógicas, quanto nas administrativas e financeira das instituições de ensino.

Dito isso, apresentamos a seguir, o papel do gestor escolar nas suas unidades educacionais.

### *2.2.1 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR*

Conforme as diretrizes nacionais, o papel do Gestor Escolar consiste, entre outros, conduzir na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, intermediar na criação e prática do Currículo Escolar, acompanhar e avaliar a aprendizagem dos alunos, gerir os recursos financeiros da escola, trabalhar na prevenção e combate de violências, discriminação, preconceito, *bullying* e conflitos na escola, prezar pela qualidade do ensino escolar, promover o acesso e permanência dos alunos na escola e administrar a instituição de ensino de maneira democrática, a fim de que todos os membros da comunidade escolar sejam representados. Nesse viés,

> A premissa básica do trabalho da gestão escolar é colocar a gestão pedagógica no centro e fazer com que as demais dimensões a tenham como ponto de convergência. Portanto, a diretora, ou o diretor, não deve focar apenas um aspecto – por exemplo, o administrativo – da complexa rede de funções e relações que envolve uma instituição educacional. A escola, por lei, tem de garantir a todas as alunas e todos os alunos o acesso não só à matrícula, mas também a um acervo de qualidade, a aulas desafiadoras, a um espaço que permita a vivência de diferentes situações de interação e comunicação e a um ambiente de aprendizagem que facilite o sucesso de seu percurso como estudante (INOUE ***et al.*** 2019, p.11).

Em face disso, o papel do gestor escolar se assemelha – resguardadas as devidas proporções – a de um prefeito ou governador, porquanto o diretor tem o papel de “governar” a escola, respeitando os interesses da coletividade e defendendo as diretrizes que regem a educação do país (INOUE *et al.*, 2021). Para tanto, o gestor escolar necessita seguir as dimensões que norteiam o perfil desse profissional da educação. Segundo a *Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar* (2021), tais dimensões são:

- *Político-Institucional*: leva-se em consideração o papel social da escola, dando ênfase às capacidades do diretor na liderança da escola e no respeito do direito fundamental da Educação;
- *Pedagógica*: que se refere a primeira e importante atribuição da instituição educacional, ao qual tem no diretor um fundamental integrante no desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade;
- *Administrativa-Financeira*: tem-se como papel o foco em itens técnicos e gerenciais que propiciam a realização do trabalho escolar;
- *Pessoal e Relacional*: tem como fundamento a referência de comportamentos e participações que favoreçam o trabalho do gestor escolar.

Percebamos que tais dimensões visam fundamentar a atuação do gestor escolar, uma vez que elas possuem diversos aspectos tais como as demandas para: liderar a gestão escolar, engajar a comunidade, implementar e coordenar a gestão democrática na escola, responsabilizar-se pela organização escolar, desenvolver visão sistêmica e estratégica, focalizar seu trabalho no compromisso com o ensino e aprendizagem, conduzir o planejamento pedagógico, apoiar pessoas diretamente envolvidas no ensino e aprendizagem, coordenar a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação entre outros (BRASIL, 2021).

Logo, o gestor figura-se como um sujeito determinante na garantia de uma educação de qualidade nas suas escolas e no relacionamento entre elas e a comunidade na qual está inserido. Posto isso, discorremos, na seção a seguir, o perfil e deveres que o gestor escolar deve possuir para atuar nas unidades de ensino.

### *2.2.2 O PERFIL E DEVERES DO GESTOR ESCOLAR*

É sabido por estudiosos do campo educacional, que problemas de distância entre as escolas e as residências dos alunos, questões culturais, étnicas, histórico-sociais e econômicas são gargalos da educação brasileira. Tais dificuldades intensificam a evasão e abandono escolar nas instituições educacionais, semelhantemente, propiciam a repetência, a violência, o preconceito e a discriminação no ambiente escolar. Tais fatores contribuem, substancialmente, para o que os técnicos educacionais denominam de Fracasso Escolar.

Em razão disso, segundo Ana Inoue *et al*. (2019), para ocupar o cargo de gestor escolar o profissional precisa possuir uma formação e perfil específico para executar essa função, uma vez que ele busca maneiras distintas para sanar tais problemas. Ao fazer isso, o gestor beneficia o aprendizado dos alunos, o trabalho dos demais educadores e conquista um bom relacionamento com a comunidade escolar. Ainda, importa destacar que ao possuir instrução que compete a função, o gestor escolar tem capacidade para agir e articular, de maneira solidária e igualitária, na mediação de conflitos e demais momentos em que o diálogo é fundamental para sanar problemas no espaço escolar.

O perfil de liderança se constitui em um dos principais atributos que o gestor escolar deve possuir, pois ele “precisa liderar sua equipe para escapar da centralização” (INOUE *et al*., 2019, p. 15), pois como a legislação normatiza, a gestão escolar tem de ser democrática, com a participação de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões da instituição de ensino. Além disso, como líder, o gestor delega determinadas funções aos demais educadores, todavia, não abstendo-se de suas funções de coordenar e organizar a escola. Segundo Inoue *et al*. (2019), são deveres do gestor escolar:

- Reunir-se com a coordenação pedagógica.
- Organizar e acompanhar o trabalho da equipe docente e de apoio.
- Planejar reuniões e atender os pais.

- Presidir o conselho de classe.
- Discutir com o conselho escolar os assuntos em prol da melhoria da escola.
- Atender às solicitações da secretaria de Educação e participar das reuniões por ela convocadas.
- [...]
- Formar cidadãs e cidadãos participantes, ativas e ativos e conscientes do social.
- Formar o ser humanizado, contemplando seu lado cognitivo, afetivo, social, moral e ético, capaz de conviver com a diversidade (em todos os sentidos).
- Propiciar o desenvolvimento de habilidades cognitivas para pesquisar, escolher, selecionar informações, criar, desenvolver ideias próprias, participar etc.
- Propicias o desenvolvimento de capacidade, habilidades e atitudes, oferecendo ambientes de aprendizagem e oportunidades de vivência.
- Prepara a aluna e o aluno para ingressar no mundo do trabalho, propiciando o desenvolvimento de habilidades gerais, de competências amplas compatíveis com a versatilidade do mundo moderno e com a capacidade de ajustar-se a novas situações de trabalho.

  [...]

- Promova mudanças estruturais – flexibilidade.
- Utilize os diferentes espaços de informação.
- Faça parcerias com outras instituições.
- Incorpore a tecnologia na aprendizagem.
- Viabilize a participação das alunas e dos alunos nas decisões de forma responsável [...].
- Estimule a aprendizagem ativa e a participação em projetos.
- Propicie o desenvolvimento profissional dos professores e administradores.
- Favoreça a participação da comunidade na escola por meio de conselhos consultivos.
- Abra a escola para o meio exterior, extraindo do social os elementos necessários ao processo de mudança e renovação da instituição.
- Assuma com responsabilidade os resultados do trabalho escolar – sucesso ou fracasso – e defina a sua política de ação com bane neles [...].
- Coloque o administrativo a serviço do pedagógico, executando o projeto pedagógico da escola elaborado com a comunidade escolar.
- Mantenha o currículo e sua implementação no centro das atenções, definindo prioridades em função dele (INOUE ***et al.***, 2019, p. 14-16).

Notamos que os deveres do gestor escolar transcendem os aspectos administrativos, e compreendem também as práxis pedagógicas, sociais e coletivas na instituição educacional, tanto na esfera dos profissionais da educação, quanto nos demais membros da comunidade escolar (pais, alunos, comunidade adjacente etc.). Por isso, entendemos que o trabalho da gestão escolar é desafiador para o profissional o qual esteja sendo designado para executar tal função, porquanto as atribuições para o exercício do cargo possuem múltiplas funções.

Logo, é fundamental que o gestor possua capacidade de elaborar um trabalho participativo e comunidades de aprendizagem dentro do espaço escolar, mas ainda, focando-se nas atividades pedagógicas. A *Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar* discorre que o gestor que apresenta um estilo de "liderança transformacional é capaz de construir uma visão para a unidade escolar, apresentando caminhos, reestruturando e realinhando a escola" (BRASIL, 2021, p. 2), pois ele desenvolve a equipe e o currículo da unidade de ensino, com os apoios da comunidade escolar e da comunidade externa da cultura escolar (BRASIL, 2021).

Por conseguinte, ter cursos de formação continuada, capacitações e outros meios de instrução se torna fundamental para que o profissional tenha competência para empreender no cargo de gestor de uma escola. Posto isso, apresentamos na seção a seguir, os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo.

## 3. METODOLOGIA

Empregamos neste estudo os fundamentos da pesquisa qualitativa, dado que nossa investigação se baseia a partir do "conjunto inicial de categorias que em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista em obter ideais mais abrangentes e significativos" (GIL, 2002, p. 134). Ainda, utilizamos os métodos da pesquisa exploratória, pois ela busca trazer maior familiaridade a um tema que, mesmo que abordado em várias formas e campos, também carece de evidências analíticas para torná-lo mais explícito, a partir de um problema (GIL, 2002). Salientamos que a metodologia empregada esteve centrada na revisão bibliográfica de publicações que vão ao encontro do tema proposto neste estudo.

Dessa maneira, coletamos dados por meio de revisão em periódicos, livros, notícias, legislações e demais produções que tematizam sobre a Gestão Escolar e Educação Especial, entre as quais, destacamos os achados em documentos tais como Brasil (1988; 1996; 2013; 2015; 2021) e Ministério Público Federal (2004) e autores como Maria Mantoan (2003), Marcos Mazzotta (2005). Os dados coletados tratam sobre: o conceito, características e público da Educação Especial; as leis que normatizam e norteiam o funcionamento e desenvolvimento do Ensino Especial nas escolas do país; o conceito, papel, características e atribuições da gestão escolar; e os desafios do gestor escolar em desenvolver o Ensino Especial em suas escolas.

Assim, explanados a metodologia que dá suporte a essa pesquisa, discorremos a seguir, os resultados alcançados nesta investigação.

## 4. OS DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR EM PROMOVER A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na revisão realizada na literatura que discute o tema deste trabalho, observamos três desafios principais que o gestor escolar possui no que diz respeito à oferta da Educação Especial em suas instituições de ensino, são eles: a falta de recursos financeiros, a práxis pedagógica e a escassez de profissionais especializados. Para melhor explaná-los, apresentamos nesta Seção tais desafios, conforme a ênfase teórica norteadora no estudo dos autores e de acordo com o documento que se empresta para ratificar tais observações. Vejamos tais ênfases.

A *Declaração de Salamanca* (1994) como uma Resolução das Nações Unidas que foi adotada pela Assembleia Geral da ONU com vistas a apresentar procedimentos para equalização das oportunidades das pessoas com deficiência é um documento de referência mundial. Nela apresentam-se os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, dentre as quais encontra-se a instrução de que toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Dessa maneira, elas devem ter acesso à escola regular, recebendo uma educação que supra suas necessidades. Logo, a inclusão desse público nas unidades de ensino regular apresenta grande relevância no que tange à defesa de direitos e valores, como o respeito às diferenças, a convivência com a diversidade, a educação equitativa e a dignidade da pessoa humana.

Seguindo tais princípios, o Brasil – como mencionado na segunda seção deste trabalho – criou legislações que buscam promover a integração do público especial no sistema de ensino do país. Com isso, as escolas começaram a se adaptar para recebimento dessa nova demanda, tais como a mudança estrutural para provimento da acessibilidade e a contratação de profissionais especializados para auxiliar na condução do ensino. Contudo, nem todas as pessoas especiais conseguem se matricular nas escolas, logo, inferindo à gestão escolar explorar formas para solucionar tal empecilho e, consequentemente, contribuir para garantir o direito fundamental da educação a esse indivíduo. Segundo o Ministério Público Federal (2004),

> As escolas que não estão atendendo alunos com deficiência em suas turmas de ensino regular se justificam, na maioria das vezes, pelo despreparo dos professores para esse fim. Existem também as que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão tirar da nova situação, especialmente os casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas e seriam ainda mais marginalizados e discriminados do que nas classes e escolas especiais (MPF, 2004, p. 30-31)

Notamos no conteúdo do texto do MPF que as questões que envolvem as rotinas pedagógicas se tornam uma barreira para que a pessoa com necessidade especial ingresse ou permaneça nas escolas. Essa circunstância torna-se o primeiro dos principais desafios para o gestor escolar, pois ele deve redefinir e colocar em ação novos meios de execução dessas práticas pedagógicas que tratem de agregar todos os alunos, independentemente se possuem ou não alguma necessidade especial.

Por isso, o gestor escolar necessita tratar junto aos demais membros que pertencem à comunidade escolar, sobre a essencialidade de "atualização e desenvolvimento de conceitos e em metodologias educacionais compatíveis com esse desafio" (MPF, 2004, p. 31) a fim de solucioná-lo, porquanto nas instituições de ensino todos os alunos devem fazer parte da escola comum. A mudança para que isso ocorra se inicia a partir da elaboração, com autonomia e participação democrática, do aperfeiçoamento do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar com estatísticas e diagnósticos da demanda desse público, por conseguinte, incluindo-os no sistema de ensino.

Salientamos que o processo de inclusão não deve levar em consideração apenas os alunos com necessidades especiais, mas inserir, também, todos os que estiverem com seu direito à educação violado. Com isso, todos os educandos marginalizados possuirão as mesmas oportunidades de convivência e aprendizado dos demais educandos, pois "se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças conforme (MANTOAN, 2003, p. 14).

Além das práticas pedagógicas, o segundo principal desafio que os gestores escolares possuem no que se refere à Educação Especial, envolve a falta de profissionais especializados e cuidadores para atuarem na unidade escolar. Essa dificuldade influencia consideravelmente para o acesso à pessoa deficiente na escola, pois devido à falta desses profissionais, as escolas negam a matrícula do aluno especial ou ocorre a desistência daquele que já esteja matriculado e frequentando a unidade de ensino.

Para resolver esses problemas, os gestores escolares buscam alternativas que abrangem parcerias com a iniciativa privada, organizações não governamentais e instituições de ensino superior, para ministrarem cursos de capacitação aos profissionais da educação e, também, disponibilizarem estagiários para auxiliarem os professores nas turmas que tenham alunos especiais. Ao fazer isso, a gestão escolar tenta amenizar o desafio da falta de profissional capacitado e de recursos humanos para atuar na instituição escolar com os alunos especiais.

Semelhante a isso, a falta de recursos financeiros se constitui no terceiro principal desafio que a gestão escolar enfrenta para institucionalizar a presença e atenção às pessoas com necessidades especiais, porque sem os devidos recursos se torna inviável as adaptações estruturais nas escolas, bem como a instrução de servidores, a contratação de profissionais especializados, a aquisição de materiais especiais e a compra de alimentação

especial para os alunos que necessitam de refeições diferenciadas devido às suas condições de saúde ou física.

Segundo Brasil (1996, p. 13), a exiguidade de capital, em sua maioria devido a pouca arrecadação de impostos ou a bloqueios orçamentários, impossibilita haver despesas na compra de livros didáticos, material escolar, adaptações estruturais, conservação dos ambientes, merenda escolar e na capacitação e contratação de servidores, pois são despesas que figuram nas primeiras a serem suprimidas em razão da escassez de recursos financeiros, preferencialmente, na Educação Especial.

O gestor escolar, na tentativa de diminuir esse desafio, junto à Secretaria de Educação, buscam parcerias com setores da iniciativa privada, governantes dos poderes executivo e legislativo municipal e estadual para realizarem aportes financeiros nas escolas, assim como, na contratação de profissionais para atuarem nas instituições de ensino. Nessa conjuntura, Bianca Beber (2013) menciona que para se construa uma educação de qualidade ao aluno especial

> o gestor possui diversos desafios e dificuldades a serem superados, pois suas responsabilidades abrangem o envolvimento de todos os agentes educacionais; assim, uma escola não necessita apenas de um gestor, mas sim de uma equipe de gestores envolvidos e preocupados com o desenvolvimento responsável da aprendizagem em seus diversos níveis e áreas, formando um conjunto integrado e entoado de esforços (BEBER, 2013, p. 29).

Dessa maneira, o gestor escolar que se coloca a atuar numa prática inclusiva se envolve nas organizações pedagógicas, em reuniões com todos os servidores da unidade de ensino, desenvolve ações que abranjam questões de acessibilidade, diversidade, respeito e direitos humanos, identifica e realiza adaptações curriculares, possibilita o intercâmbio de suporte técnico, profissional e financeiro externo e interno à comunidade escolar (TEZANI, 2009, p. 4). Ao empreender isso, o gestor escolar tentará agregar todos os sujeitos em suas escolas, buscando conceder uma educação de qualidade às pessoas com necessidades especiais, como também, àquelas tidas como marginalizadas nas instituições de ensino. Assim, quando há o envolvimento e comprometimento de todos, isto é, de educadores, legisladores, gestores públicos e sociedade, a inclusão funcionará e alcançará "todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação a vida na comunidade" (KARAGIANNIS *et al*, 1999, p. 9).

Por conseguinte, com tais maneiras para agregar todos sujeitos humanos nas escolas, haverá uma promoção da igualdade de direitos entre eles, logo, incluir, agregar, institucionalizar e transmitir equitativamente o conhecimento são fundamentais para o desenvolvimento da educação nacional. Posto isso, apresentamos na próxima seção as considerações finais deste estudo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como promotor do direito da educação, o gestor escolar busca conceder em suas instituições de ensino uma aprendizagem de qualidade e que alcance todos os alunos, tendo como norteamento os preceitos da eficiência, eficácia e efetividade, somados aos de justiça, imparcialidade, empatia e equidade. Logo, esse educador tem de propiciar maneiras de alcançar, integrar, fortalecer e vincular os alunos especiais nas suas escolas. Todavia, contemplar esse público é um grande desafio dos gestores escolares, principalmente, daqueles de escolas periféricas e de cidades de pequeno porte, uma vez que elas possuem poucos recursos financeiros.

Não obstante, os maiores obstáculos para que os alunos especiais tenham uma educação satisfatória nas instituições de ensino do país de acordo com a revisão realizada em nossa coleta de estudo são: a rotina pedagógica e a falta de capital para adaptações das escolas, contratações de profissionais especializados, compra de materiais específicos, capacitação dos profissionais de ensino. Por isso, o empenho e atuação do gestor é primordial. Isso decorre tanto por conta das maneiras de conduzir as adversidades que surgem nas escolas, quanto devido à dedicação em angariar guias para solucionar tais problemas que envolvem a Educação Especial e, consequentemente, a educação brasileira como um todo.

Trabalhar e sanar as dificuldades na ponta, isto é, no princípio, proporcionará uma estabilidade e melhoramento, de maneira geral, no sistema de ensino do Brasil, da mesma maneira que promoverá o direito fundamental da educação a todas as pessoas, agregando aquelas que por anos foram marginalizadas. Nesse sentido, mesmo organizações que base na iniciativa privada como o Instituto Unibanco (s.d.) ao se referir aos aspectos voltados ao desenvolvimento significativo e uma educação de qualidade a todos, define que as instituições de ensino precisam reconhecer as diferenças humanas e promover a equidade de suas aprendizagens de forma que ela tenha um papel expressivo na formação individual dos sujeitos, bem como construa uma cultura de respeito à diversidade e combata as desigualdades. Neste aspecto, o gestor escolar em todas as esferas de oferta deve compreender, portanto, este consenso e atuar a partir dele.

## REFERÊNCIAS


BEBER, Bianca Ligabue da Fonseca Costa. **O papel do gestor na construção de uma escola de qualidade**. Trabalho de Conclusão de Conclusão (TCC). Orientador: Hugo Fontana. Curso de Especialização *Latu Sensu* em Gestão Educacional. Universidade Federal de Santa Maria. Ijuí, 2013.

BIZOL, Kátia Maria Fabiani. **O papel do gestor na unidade escolar**: desafios e possibilidades. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Orientador: Jorge da Cunha Dutra. Curso de Especialização em Educação. Instituto Federal Catarinense. Abelardo Luz: IFC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 21 ago. 2022.

BRASIL. **Educação Especial no Brasil**: perfil do financiamento e das despesas. Brasília: MEC; UNESCO, 1996.

BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília: Câmara dos deputados; Edições Câmara, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013**: que alterou a Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em 21 ago. 2022.

BRASIL. **Matriz nacional comum de competências do diretor escolar**. Distrito Federal: MEC, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=172851-parecer-resolucao-cne-matriz-competencias-diretor-escolar-2&category_slug=marco-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30 nov. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

INOUE, Ana *et al*. **Diretor escolar**: função, rotina e prática. Salvador: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2019.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. Fundamentos do ensino inclusivo. In.: STAINBUCK Susan; SATINBACK Willian. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: ART MED Editora, 1999. p. 21-34.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: MF Livros, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MPF. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2.ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Educação Especial: direitos humanos e cidadania. In: FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos (Org.). **Educação Especial**: cidadania, memória, história. Belém: EDUEPA, 2017, p. 37-51.

ONU. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em 21 dez. 2022.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**: adota e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em 24 ago. 2022.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? In.: **Revista on-line de política e gestão educacional**. n.6, 2009. ISSN: 1519-9029. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249. Acesso em 30 nov. 2022.

UNIBANCO, Instituto. Gestão em educação: conceitos, práticas e metodologias. In. UNIBANCO, Instituto. **Observatório de educação**: ensino médio e gestão. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/gestao-em-educacao#:~:text=Envolve%20os%20aspectos%20diretamente%20relacionados,a%20institui%C3%A7%C3%A3o%20cumpra%20sua%20fun%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 10 jan. 2023.

# CAPÍTULO 2

# ÍNDICE DE EVASÃO ESCOLAR NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ANOS INICIAIS DA CIDADE DE PORTO VELHO DURANTE O ANO DE 2021

*Data de aceite: 02/07/2024*

**Isis Daniele Braga Umbelino**

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo versa sobre a problemática da evasão escolar durante o percurso da pandemia no ano de 2020, que utilizou o ensino remoto como estratégia para cumprimento da etapa escolar, em todo o mundo. Foi produzido diante do impacto de uma nova palavra no cotidiano da humanidade, quando foi ampliado o termo voltado à pandemia da COVID-19, que trouxe significativas rupturas e mudanças no cenário mundial, independentemente de fatores ligados a ordem econômica, social, cultural, educacional ou política. O mundo parou diante de uma ameaça à saúde e estabeleceu um panorama de inúmeras incertezas tanto em quesitos profissionais e pessoais entre entender e vencer a pandemia e manter a escolarização na ordem diante dos desafios cotidianos.

Um dos cenários mais afetados de forma direta foi o ensino. O modelo tradicional de garantir a aprendizagem foi desestabilizado. Após os decretos de calamidade pública fecharam-se abruptamente as portas de todas as escolas e legitimaram-se as Portarias do Ministério da Educação números 343/2020 de 17 de Março de 2020 (BRASILd, 2020), nº 345/2020 de 15 de abril de 2020 (BRASILe, 2020) que prorroga a portaria 343/2020 e nº 395/2020 (BRASILf, 2020) que prorrogou o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Por sua vez, também a Medida Provisória n.º 934/2020 (BRASILg, 2020), sobre a redução do número mínimo de dias letivos para a educação básica. Todas essas medidas estiveram relacionadas ao contexto de substituição das aulas presenciais por aulas remotas e efetivadas com mídias tecnológicas, que buscaram responder ao imediatismo das medidas protetivas em consonância com portarias que buscavam a seguridade da vida, impulsionando-se uma “reconstrução” do processo de ensino. As práticas pedagógicas do momento tinham como

premissa manter a oferta escolar por meio de uma aprendizagem para assegurar o direito à continuidade da educação.

Porém, na realidade da tragédia pandêmica, muitos alunos não participaram das aulas remotamente e acabaram por evadir-se da escola, delineando um quadro que será analisado e discutido enquanto objeto temático deste estudo. Sendo assim, a pergunta que instigou o campo investigativo consistiu em procurar identificar quais foram os índices de evasão escolar nas escolas públicas de anos iniciais da cidade de Porto Velho durante o ano de 2021? O ano de 2021 foi escolhido por refletir os impactos do primeiro ano da pandemia em 2020 com alunos já regularmente matriculados.

O objetivo geral foi analisar quais foram os índices de evasão escolar nas escolas públicas de anos iniciais da cidade de Porto Velho durante o ano de 2021, partindo dos dados de matrícula e evasão. Enquanto os objetivos específicos foram ordenados em: descrever a evasão escolar no primeiro ano da pandemia covid-19 e evidenciar os resultados de evasão escolar pelas escolas nas zonas localizadas no Município de Porto Velho referente ao ano de 2021. Com isto conseguimos contribuir para dados voltados a discussão da evasão escolar no Brasil e, em especial, análises que registrem os efeitos e impactos das adaptações na rotina escolar durante o período da pandemia.

Ademais, frisa-se que discutir a temática permite encontrar reflexões e resultados de relevância social e científica para o campo educacional, bem como para todas as áreas do conhecimento. Assim, de forma sistematizada, estruturou-se esse artigo de forma que o leitor compreenda o objeto, partindo das ações referentes à pandemia e evasão, seguindo-se dos dados levantados para o Município de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia e concluindo-se com a análise destes dados e o que podem representar para os estudos sobre evasão escolar.

## 2 EVASÃO ESCOLAR E A PANDEMIA COVID-19

A evasão escolar tornou-se um dado da realidade educacional, por diversos fatores que acabam fomentando a saída do aluno da escola. Para tanto, um dos itens que impulsionaram foi o momento conhecido da pandemia ocasionada pela COVID-19. Tratou-se de um momento inesperado, que significou uma gama de ordenações para assegurar a vida e a proteção e que contribuiu para aumento dos índices de evasão.

Embora os fatores relacionados aos estudos da evasão sejam bastante discutidos na literatura e até mesmo conhecidos, relacionar ao impulsionamento pelo ensino remoto, uso das tecnologias e restrições de mobilidade é uma novidade cujo contexto merece análise sob investigação do mesmo fenômeno da evasão, persistindo como um dado de relevância social.

Diante desse contexto, o referencial teórico enfatiza detalhamentos históricos que permitem diálogos em relação ao objeto, por iniciar com um panorama conceitual,

especificamente a partir das reflexões ocorridas sobre a evasão e o abandono escolar como problemática nas escolas brasileiras, com maior número na Amazônia, mas com impulsionamento significativo no percurso pandêmico, em que a seguridade do ensino se fez remotamente.

## 2.1 A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na visão de Andrade (2016), os norteamentos realizados para o termo da evasão escolar podem ser entendidos como uma ação praticada pelo educando quando este abandona os seus estudos, transformando-se num grande e difícil problema a ser enfrentado no espaço educacional.

Não obstante, a referida adversidade é de ordem social fazendo parte dos debates e das reflexões no âmbito da educação pública brasileira e que infelizmente, ainda ocupa até os dias atuais, espaço de relevância no cenário das políticas públicas e da educação em particular (QUEIROZ, 2005). Discutir a evasão escolar é realizar uma investigação em diversos fatores que devem contribuir para desencadear motivos que impulsionam as causas e consequências do abandono, que podem ser relacionados ao ambiente educacional, problemas familiares, financeiros, baixa estima, saúde e até mesmo relações interpessoais.

Nesse sentido, Rumberger (2011) diz que uma grande variedade de fatores, dentre eles os relacionados à escola, família e trabalho, pode contribuir para o fenômeno da evasão e a interação entre eles torna difícil determinar um critério de causa, uma vez que novos elementos vão surgindo conforme as relações que vão sendo estabelecidas dentro e fora da escola, outros podem ser as dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Acrescenta-se neste diálogo, a ideia de Queiroz (2005):

> Vários estudos têm apontado aspectos sociais considerados como determinantes da evasão escolar, dentre eles, a desestruturação familiar, as políticas de governo, o desemprego, a desnutrição, a escola e a própria criança, sem que, com isto, exime a responsabilidade da escola no processo de exclusão das crianças do sistema.

Contribuindo na discussão, Azevedo e Tavares (2015, p. 4) afirmam que é possível “encontrar perspectivas e fatores recorrentes de influência da evasão escolar, como: as condições socioeconômicas dos estudantes, ambiente cultural e familiar, acesso ao capital cultural e social, aspectos individuais e escolares”. Estes fatores são em decorrência do desenvolvimento da educação profissionalizante, num contexto histórico, político e social desfavorável.

Para Andrade (2016), o abandono aos estudos por causa da necessidade de trabalhar, geralmente, é apontado pela maioria dos estudantes como o principal responsável pela evasão. Há controvérsias a respeito desse fato, pois pesquisas mostram dados que

rebatem essa questão. Essa afirmativa feita por Andrade pode ser visualizada através dos dados de 2018 do IBGE, nos quais 11,8% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam fora da escola, o que representava 1,2 milhão de pessoas sem atividade educacional (IBGE, 2018).

Diante das menções realizadas pelos autores citados, enfatiza-se que a evasão escolar tem sido associada a saída do aluno do sistema de ensino, independentemente do nível de ensino acarretando em fatores de fracasso escolar, visto que na década de 1990 conforme a fala de Patto (1999, p. 138), nos últimos "cinquenta anos do século passado, houve a permanência de consideráveis índices de evasão e repetência na escola pública elementar e paralela a eles", durante décadas, a recorrência de descrições de determinados aspectos do sistema escolar e de recomendações que visavam alterar o quadro descrito, frisando-se que:

> Inúmeras passagens levam à sensação de que o tempo passa, mas alguns problemas básicos do ensino público brasileiro permanecem praticamente intocados, apesar das intenções demagogicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores.

Assim, nota-se que, historicamente, a evasão escolar ocorre no território brasileiro com maior impulsionamento antes de 1990, especificamente a partir do aumento da demanda pelo Ensino Fundamental iniciada nos anos 50, ao ocorrer a massificação de um ensino, antes restrito a pequenas parcelas da população (TIBALLI, 1998). Segundo Tiballi (1998) as modificações substantivas ao sistema de ensino brasileiro com o rápido e desordenado aumento da rede pública de ensino no Brasil teria recriado a problemática das desigualdades educacionais, colocando a necessidade de renovação das explicações para a realidade de um sistema de ensino que permanecia excluindo da escola a parcela maior da população. Esse autor argumenta que em paralelo à discussão individualista, que focalizava a criança para nela investigar o fracasso na escola, uma outra se fez ampliando o debate para o âmbito social, tomando a escola como objeto e, consequentemente, mudando a natureza das explicações sobre o fracasso escolar que motivava a evasão nesse período.

Nessa concepção, a escola foi considerada inadequada e impotente diante dos determinantes sociais, para cumprir sua tarefa de escolarizar a população. O aluno deixou de ser o único responsável pelo seu próprio insucesso, sendo essa responsabilidade atribuída também à escola, cujo fracasso se comprova através de altas taxas de reprovação, repetência e evasão escolar (TIBALLI, 1998).

Observa-se que o quadro no referido momento da história encaminha atributos para desencadear culpabilidade do fracasso educacional em detrimento da dualidade econômica que favorece as classes com maior potencial financeiro, deixando para a escola ações de insucesso que provocam o abandono do cidadão em sua carreira escolar.

Tão logo, realizando um salto, ao chegar nos anos de 1970, os estudos fundamentam-se acerca das abordagens voltadas principalmente a influência de fatores extraescolares

no rendimento escolar, sendo estudadas as características dos alunos (economicamente e culturalmente desfavorecidos) e de seu ambiente familiar com o desempenho da escola. Uma das críticas que se fazia nesta época à escola em relação à alta incidência do fracasso escolar entre as crianças pobres era a de que as atividades nela desenvolvidas não eram pertinentes nem satisfatórias à sua clientela. Portanto, a tese da disparidade cultural era tida como explicação para o fracasso escolar, e atribuía ao aluno a responsabilidade por seu fracasso (PATTO, 1999).

Todavia, segundo Patto (1999, p. 146), nem só da teoria da "carência cultural se fez o pensamento educacional sobre o fracasso escolar dos anos setenta que delineava para um quadro de evasão" ocorrido desde a primeira metade desta década, quando a teoria do sistema de ensino de Pierre Bourdieu e Passeron já "circulava entre filósofos e pesquisadores da educação no Brasil, sobre a forma de conceber o papel da escola numa sociedade dividida em classes". A autora destaca que a convivência da teoria da reprodução do ensino com a teoria da carência cultural resultou em distorções conceituais que levaram a descaminhos teóricos, que resultaram na segregação dos grupos e classes mais pobres, supostamente portadores de padrões culturais completamente diferentes dos padrões da classe média.

Nesse momento da história, as teorias forneceram as ferramentas conceituais para o exame das instituições sociais enquanto lugares nos quais se exerce a dominação cultural, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção; na escola, o embasamento da visão da exploração seria produzido, principalmente pela veiculação de conteúdos ideologicamente visados e da privilegiação de "estilos de pensamento e de linguagem característicos das integrantes das classes dominantes, o que faria do sistema de ensino instrumento a serviço da manutenção dos privilégios educacionais e profissionais dos que detêm o poder econômico e o capital cultural" (PATTO, 1999, p. 147).

Assim, verifica-se que a evasão contribuía para o fracasso educacional e foi consubstanciada pelos padrões de comportamento dos indivíduos das classes menos favorecida economicamente que eleva a diferença entre os cidadãos. Na década de 1980, uma tentativa para garantir a permanência dos estudantes, independente do panorama financeiro foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASILa, 1988) que trouxe em seu artigo 205, in verbis:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASILa, 1988).

Todavia, ao chegar no ano de 1996, uma nova política pública voltadas para o campo educacional como medidas normatizadoras para todo o Brasil, foi feita com a institucionalização da Lei nº 9.394, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASILb, 1996) conhecida como Lei Darcy Ribeiro, sancionada pelo presidente Fernando

Henrique Cardoso, no dia 20 de dezembro. Essa lei trouxe uma proposta com aspectos conservadores da educação, expressando os interesses da política governamental e as recomendações de organismos internacionais, atendendo os preceitos de uma aprendizagem significativa (SAVIANI, 2013).

Por fim, este norteamento histórico inicial aqui enfatizado permitiu aportes para discorrer sobre a concepção de evasão escolar, bem como sobre o enfrentamento realizado no percurso pandêmico no Estado de Rondônia descritos no contexto a seguir.

## 2.2 A CONCEPÇÃO DE EVASÃO ESCOLAR

Nas últimas décadas o mercado de trabalho vem elevando seus critérios de seleção e demandando uma força de trabalho com um patamar superior de escolaridade e de qualificação profissional. Esta demanda está associada a inovações organizacionais e a técnicas que vêm sendo implementadas nas empresas, assim como as alterações no padrão produtivo (BONFIM, 2012). Estas evidências tornam o tema da evasão escolar um pouco mais complexo, dado que requer que se busquem análises sobre os índices de desistência, mantendo atenção às causas e consequências desse problema" (OSTROVSKI; CORREIA, 2018, p. 25). Conforme Jacomini (2006, p. 119),

> A educação é reconhecida por muitos autores como um direito essencial, enquanto propiciador das condições necessárias à inclusão social. Sendo assim, a educação é fundamental na construção do homem histórico e social, pois, na medida em que ele não consegue se produzir sozinho, organiza-se em sociedade para garantir a produção de sua existência, e o faz por meio da divisão social do trabalho.

Reafirma-se, portanto, que a escola é um instrumento socializador, em que o sujeito aprende uma gama de conhecimentos onde é desejável atingir o pleno desenvolvimento humano para viver em sociedade. Entretanto, a evasão escolar significa a ruptura desse desenvolvimento, expondo os indivíduos a situações de violação de direitos, tornando-os vulneráveis e sujeitos ao desemprego, ao subemprego e implicações judiciais determinada pela inseguridade social e falta de acesso aos benefícios da cidadania, para o qual a escolarização é grande apoio e condutor. Para tanto, nota-se um número de alunos que impulsionam a evasão, tornando-a um problema crônico na educação, que não atenderá o novo perfil de profissional a ser inserido no mercado de trabalho e na vida social.

Para Saviani (2013, p. 19), a escola, desde suas origens, tendeu a colocar de lado o trabalho intelectual e "constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política)", por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social, distanciando-se do mundo do trabalho e aproximando-se, em demasia, do comportamento de elite ou de prestígio social. Dessa forma, os caminhos para o retorno escolar muitas vezes são

tortuosos e remetem a uma necessidade de “reafirmação da autoestima dos sujeitos que, por diversas razões, buscam a escola para uma complementação na educação formal e na própria formação intelectual” (MOTTA, 2007, p. 15).

De acordo com Silva Filho e Araújo (2017a, p. 35), o Brasil tem a terceira maior taxa de abandono escolar entre os 100 países com maior Índice de Desenvolvimento Humano – IDH. Mas a evasão pode ser enfatizada como um fenômeno complexo, até mesmo pela concepção de uma problemática de ordem social referente à saída do estudante por diversos fatores que desencadeiam no abandono escolar.

Nesse viés, hoje no Brasil, a evasão escolar se constitui como um problema que cresce cada vez mais, afetando principalmente as escolas públicas. Várias discussões e debates têm sido realizados procurando encontrar o “responsável” e a “solução” para este problema (SILVA, 2018, p. 2). Não obstante, segundo Figueiredo e Salles (2017) as causas da evasão podem ser resumidas por meio de vários fatores dos quais:

> Fatores escolares, as dificuldades pessoais, o desinteresse institucional e/ou governamental. [...] a perda de estudantes remete a aspectos que vão muito além daqueles considerados por uma análise de cunho meramente economicista. Evasão diz sim respeito aos prejuízos financeiros advindos da impossibilidade de manter os estudantes em um determinado curso. Antes disso, porém, a temática insere-se no âmbito das discussões que nos levam a questionar o tipo de formação que vem sendo oferecida pelas escolas, sobretudo aquelas voltadas à formação do jovem trabalhador.

Portanto, a evasão está relacionada à desistência da escolarização durante o ano letivo. Ela ocorre quando os alunos que concluem um determinado ano letivo, no interstício entre um ano letivo e outro, não realizam a sua matrícula. Portanto, deixam de frequentar a escola no ano seguinte, tendo sido promovidos ou não no ano anterior (TAVARES JÚNIOR;SANTOS; MACIEL, 2017). Segundo os autores, as causas da evasão escolar são diversas: necessidade de trabalhar; dificuldades de aprendizagem; condições socioeconômicas e culturais; problemas relacionados ao transporte escolar; entre outras.

Os elencados fatores impulsionam o estudante a evadir do âmbito educacional na tentativa de alcançar os seus projetos de vida e sobrevivência por motivos de natureza pessoal, econômica, aprendizagem e social que o distancia pela busca do conhecimento em detrimento de uma realidade de vulnerabilidade social que sobrepõem aos fatores cognitivos e pedagógicos, deixando os alunos desestimulados.

A evasão é um fenômeno complexo, associado a não concretização de expectativas de pessoas e reflexo de múltiplas causas relacionadas a fatores e variáveis objetivas e subjetivas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino (FRITSCH; VITELLI, 2016).

A Evasão Escolar desencadeia de alguns fatores internos e externos, “como drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo”, “localização da

escola, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou sair da escola, engrossando a fila do desemprego” (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017a, p. 36).

Dialogando com os autores, Arroyo (1997, p. 23) acrescenta que na maioria das causas da evasão escolar existem algumas afirmativas quanto a culpabilização deste abandono, sendo apontada a “responsabilidade pela dinâmica disfuncional da família, do professor alegar ser o aluno que não têm responsabilidade para aprender, tornando-se um jogo de empurra desta ruptura do ensino”.

Verifica-se a constatação de que a evasão escolar é um problema crítico, de âmbito nacional, e acredita-se que afeta muitos estados do território brasileiro, sendo imprescindível a escola refletir e questionar sobre sua contribuição e, ao mesmo tempo, criar estratégias para amenizar este problema. Como a escola por si só não é capaz de dar conta de solucionar esse problema, é preciso que aconteçam parcerias com a família, com os órgãos controladores e pelo sistema de ensino (ANDRADE, 2016).

Assim, pode-se afirmar que a evasão tem sido um dos grandes problemas enfrentados não só pelos estudantes, mas também, pelos professores para manterem esses sujeitos em sala de aula. Acredita-se que o resgate da baixa autoestima e os incentivos à autoconfiança desses sujeitos podem contribuir para sua manutenção no espaço escolar. Conforme Arbache (2001, p. 101), algumas ações podem ser tomadas para evitar que tudo isso afaste os alunos da escola:

- fazer com que perceba que a atitude de voltar a estudar não deve ser motivo de vergonha, mas de orgulho;
- ajudar o aluno a identificar o valor e a utilidade do estudo em sua vida por meio de atividades ligadas ao seu cotidiano;
- elaborar aulas dinâmicas e estimulantes (é tentador ir para casa dormir, assistir TV ou ficar com a família depois de um dia inteiro de trabalho);
- ser receptivo para conversar, pois muitos vão à escola preocupada com problemas pessoais ou profissionais;
- mostrar que a aula é um momento de troca entre todos e que o saber do professor não é mais importante.

Ressalta-se que os aportes de Arbache delineia a necessidade de práticas interventivas que consubstancia o conhecimento de forma ativa pelas ações dos professores em sala de aula, visto que a evasão também é um fato de significativas exclusões sociais, devido à ausência de conhecimentos curriculares.

Neste aspecto, o ensino deve ser promovido com a finalidade social e emancipação do educando para os aspectos cognitivos, intelectuais e socioemocionais de forma integral.

## 2.3 ENFRENTAMENTO DA EVASÃO NO PERCURSO PANDÊMICO

Este momento de enfrentamento da evasão escolar no percurso pandêmico vivenciou incertezas nos termos em que Edgar Morin descreveu em suas obras. Para este autor é preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças em que valores são ambivalentes, em que tudo é ligado" (MORIN, 2007, p. 84).

Exatamente por este cenário antecedente que já imprimiam dúvidas, a pandemia nos colocou frente ao desafio de (re)pensar a escola, mas tornando a incerteza aguda e cotidiana. Um tempo que, nos retirando a sala de aula, houve o afastamento do ambiente que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais das mediações do conhecimento. De acordo com Palú, Schütz e Mayer (2020):

> A função docente desempenhada dentro desse lugar, onde professores, alunos e toda comunidade escolar se habituaram, já não é o espaço delimitado para essa função. Com o movimento de uma sala de aula marcado por uma rotina intensa de afazeres, o tempo de pensar sobre outras formas de ser e fazer a aula, acaba sendo redimensionado para outros espaços de formação. Sempre falamos na transformação da escola, que precisamos repensar novos modelos, eis que a pandemia nos obrigou a mudar.

Além do mais, esse momento de pandemia e medo, Kupper, Vaz e Mota (2022), relata que a consequência foi a escola disponibilizar inúmeros serviços oferecidos via internet, bem como a educação. Com isso foi criado o Ensino Remoto Emergencial:

> Uma proposta elaborada com o intuito de dar seguimento à educação. É importante constar que o ensino remoto conta com aulas online síncronas regulares através de webconferências e uma sala de estudos online chamada AVA com aulas e tarefas assíncronas.

Os autores explicam que tudo foi criado de forma abrupta e apesar da boa organização, assimilou-se de forma impositiva fazer as ações de aprender a ensinar novamente e, consequentemente, várias questões necessitaram ser "arrumadas" e adaptadas para ser um ensino de qualidade para todos. Porém, os eventos ocorreram para revelar um cenário que as pesquisas educacionais apontavam: nem todos os cidadãos possuem acesso ou oportunidade de inclusão digital como uma possibilidade de inclusão também educacional por meio de uma internet de larga potência ou equipamentos tecnológicos que viabilizassem a aquisição dos saberes curriculares, ou mesmo superassem a enorme da desigualdade social que o contexto escancarou existente no território brasileiro. Portanto, independente do ano escolar, muitos acabaram caminhando para desistência, sendo o isolamento e a exclusão digital um fator decisivo. Para os que não evadiram, restou a dúvida quanto a qualidade e os efeitos relacionados a sociabilidade humana promovida na escola presencial, especialmente nos anos iniciais.

É importante contextualizar que a evasão escolar se encontra no Brasil há muito tempo e os motivos, apesar do decorrer dos anos, são geralmente associados ao financeiro, reprovação, falta de interesse do aluno e da família, doenças, mudanças de cidade,

separação dos pais, ingresso no mercado de trabalho e um ensino que não condiz com a realidade do aluno (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017b). Não obstante, além destes motivos, na pandemia uma situação enfatizada se dava pela não existência de um modelo-teórico para se seguir e logo os docentes enfrentaram um dilema sobre como tornar suas aulas online atrativas e diminuir a possibilidade de defasagem e a evasão escolar por desinteresse e dificuldade no processo de ensino-aprendizagem (CHARCZUK, 2020).

Assim, os desafios precisaram ser enfrentados por estratégias que assegurassem a permanência do estudante na unidade escolar em busca da assimilação dos saberes, principalmente no retorno gradual ao ensino, com uma parte somente dos estudantes e tomando todos os cuidados e as precauções com a saúde. Outro impacto foi relacionado a saúde emocional dos alunos e dos profissionais da Educação, pois foi agregado muito mais trabalho compatibilizado com o ambiente doméstico e o distanciamento, estimuladores do abandono da escola e emocional. Nesse sentido, Fornari (2010), realiza uma sistematização resumida ao inferir que a evasão aparece no cenário educacional como um problema significativo, pois suas consequências levam os indivíduos ao que se chama “exclusão”, ou seja, é também um problema social.

Coube aos professores criarem mecanismos com métodos ativos para motivar os alunos com aulas que utilize formato inovadores, assim, ocorre o resgate do pertencimento dos estudantes para consubstanciar a própria formação educacional. Conforme, Silva e Pires (2020, p. 30) encontra-se uma demanda para:

> Uma proposta inovadora para o ensino – de maneira geral. Ao desenvolver o ensino com as propostas contextualizadas pelas metodologias ativas será impulsionado alguns campos dentre os quais estão o cognitivo, socioemocional, a autonomia, a proatividade, o trabalho em equipe, a resolução de problemas e a autoestima.

Neste diálogo em busca de alternativas, Ferreira (2016) destaca os autores que se referem as metodologias ativas que devem ser entendidas como um conjunto de técnicas que visam estimular os processos construtivos de ação-reflexão-ação. De fato, somente com ações que inovem no processo de aprendizagem, poderá contribuir para evitar a evasão escolar como um fenômeno recorrente nos sistemas educacionais nacionais e pelo mundo a fora que desafia professores, estudantes, gestores e famílias (Oliveira e Magrone, 2021). Se coube ao professor inserir todos os diversos procedimentos metodológicos que estimulem a aprendizagem em consonância com as metas do ensino a serem alcançadas para evidenciar a autonomia social, coube aos gestores educacionais no âmbito das escolas e dos sistemas compreender que a formação e o amparo pedagógico é um caminho de mão-dupla que exige investimento, tempo, recursos e inclusão.

## 3 METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos deste estudo foram organizados para encontrar respostas do objeto temático, por meio de uma abordagem quantitativa com objetivo exploratório-descritivo, no qual primeiramente efetuou-se uma revisão bibliográfica, e posteriormente uma busca documental das informações prestadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de Porto Velho ao Censo Escolar dos anos de 2020 e 2021 para mensurar acerca da evasão no percurso pandêmico.

Neste processo analítico fez se uma discussão em consonância com a organização territorial do município instituída pela Lei Complementar nº 311, de 30 de junho de 2008, no qual o desenvolvimento urbano será ordenado por macrozoneamento, de acordo com o Art. 11:

> Entende-se por macrozoneamento a divisão do território municipal em áreas integradas, denominadas macrozonas, objetivando promover seu ordenamento, assim como o planejamento, visando atingir a visão estratégica e a adequada implementação dos programas e os projetos prioritários definidos pelo Plano Diretor do Município de Porto Velho (RONDÔNIA, 2008).

Dessa forma, a Macrozona Urbana foi sistematiza em 04 (quatro) zonas denominadas como: Leste, Oeste, Norte e Sul em que as unidades escolares estão distribuídas para atender os alunos com a oferta dos anos iniciais. Com essa organização que se optou para discutir as informações deliberadas pela SEMED.

Em relação à pesquisa bibliográfica Prodanov e Freitas (2013), mencionam que possibilita colocar a pesquisadora em contato direto com todas as informações que serão necessárias para o processo descritivo, o que viabiliza a compreensão epistemológica para em sequência realizar o campo empírico.

Todavia, de acordo com Gil (2008), em se tratando das pesquisas exploratórias essas têm a finalidade de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Com o emprego dos objetivos dessa pesquisa pode-se realizar uma exploração do campo investigativo para posteriormente discorrer os resultados alcançados através de uma análise e discussão entre os dois campos do conhecimento científico.

Como abordagem, legitimou a abordagem quantitativa que é um método de pesquisa social que utiliza a quantificação nas modalidades de coleta de informações e no seu tratamento (MICHEL, 2005).

Ressalta-se que de acordo com a coleta de dados das informações quantitativas comparou-se os anos de 2019, 2020 e 2021 no qual o ensino se fez remotamente no município investigado para averiguar os índices específicos da evasão escolar nos anos iniciais.

## 4 RESULTADO E DISCUSSÕES

Os dados foram discutidos de acordo com o macrozoneamento urbano do município e o ponto inicial se fez a partir da compreensão das matrículas que a rede educacional tinha em 2019, perfazendo o total de 22.384 alunos atendidos com os anos iniciais do Ensino Fundamental no começo do percurso pandêmico. Infere-se que no momento da pesquisa, a SEMED tem em seu quadro o total de 55 (cinquenta e cinco) unidades escolares que ofertam especificamente a etapa educacional dos elencados anos iniciais. Assim, discorro inicialmente sobre as tabelas com dados referentes período mencionado conforme a seguir (Tabela 1).

Tabela 1 - Evasão Escolar Municipal - Zona Norte

| Ord. | Nome da Escola | Dados | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **2019** | **2020** | **2021** |
| 01 | EMEF SENADOR OLAVO GOMES PIRES | 17 | 03 | 13 |
| 02 | EMEF BOM JESUS | 02 | 02 | 04 |
| 03 | EMEF JOÃO RIBEIRO SOARES | 04 | 05 | 12 |
| 04 | EMEF PROF. HERBERT DE ALENCAR | 07 | 12 | 15 |
| 05 | EMEF PROF. PEDRO TAVARES BATALHA | 16 | 12 | 20 |
| 06 | EMEIEF BELEZAS DO BURITI | 06 | 03 | 03 |
| 07 | EMEIEF BILINGUE PORTO VELHO | 04 | 01 | 00 |
| 08 | EMEIEF GUADALUPE | 01 | 03 | 03 |
| 09 | EMEIEF NOSSA SENHORA DO AMPARO | 28 | 15 | 21 |
| 10 | EMEIEF PÉ DE MURICI | 10 | 11 | 27 |
| 11 | EMEIEF RIO MADEIRA | 17 | 06 | 10 |
| 12 | EMEIEF SENADOR DARCY RIBEIRO | 29 | 22 | 20 |
| 13 | IME ENG° FRANCISCO ERSE | 06 | 18 | 11 |
| | Total | 147 | 113 | 159 |

**Fonte:** Dados da DIAIED/Semed-PVH (2022), com base nos dados fornecidos para o Censo Escolar. Organizado pela autora.

Ao observar a tabela 1, inicialmente já se verifica um significativo aumento de evasão escolar ao comparar os três anos das 13 (treze) unidades escolares, especificamente na EMEF Senador Olavo Gomes Pires que de 17 (dezessete) em 2019, foi para 03 (três) alunos que evadiram em 2020, subindo o quantitativo para 13 (treze); enquanto na EMEF João Ribeiro Soares no ano de 2019 apresentou 04 (quatro) sequencialmente em 2020 foram 05 (cinco) e por conseguinte alterou para 12 (doze) alunos.

Na EMEF Prof. Pedro Tavares Batalha foram 16 (dezesseis) em 2019, 12 (doze) alunos em 2020, e posteriormente aumentou o total no ano seguinte para 20 (vinte). Tão logo na EMEIEF Nossa Senhora do Amparo apresentou um quadro bem alto de 28 (vinte

e oito) no ano de 2019, baixou para 15 (quinze) em 2020, e no ano subsequente de 2021 foi 21 (vinte e um). Não obstante, a EMEIEF Pé de Murici passou de 10 (dez) em 2019, subiu para 11 (onze) alunos, mas ao chegar em 2021 foi para 27 (vinte e sete) aumentando significativamente.

Também se observou que na EMEIEF Senador Darcy Ribeiro que em 2019 tinha um número bem elevado de 29 (vinte e nove) reduziu de 22 (vinte e duas) evasões em 2020, para 20 (vinte) e na IME Eng. Francisco Erse que tinha 06 (seis), subiu para 18 (dezoito) evadidos para uma diminuição de 11 (onze) alunos. Os dados apresentados da Zona Norte referendam que no ano de 2019 a SEMED tinha informado 147 (cento e quarenta e sete), posteriormente em 2020 diminuiu para 113 (cento e treze) alunos, porém esse número foi elevado no ano de 2021 para 159 (cento e cinquenta e nove) alunos, demonstrando uma elevação. Por tantos índices retratados, de maneira global demonstram que nas escolas supracitadas ao comparar os anos em tela, notou-se que a evasão no período da pandemia (evadidos em 2020) foi crescente entre 12 quando comparado a 2019 e 46, comparado a 2020.

Ao analisar os dados da tabela 2, notou-se que diferentemente dos aportes mencionados anteriormente, as unidades desta zona não tiveram números alarmantes, porém resultados que precisam ser refletidos, visto que houve evasão.

Tabela 2 - Evasão Escolar Municipal - Zona Sul

| Ord. | Nome da Escola | Dados do Censo | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **2019** | **2020** | **2021** |
| 01 | EMEF RIO GUAPORÉ | 03 | 03 | 05 |
| 02 | EMEIEF MIGUEL FERREIRA | 05 | 03 | 08 |
| 03 | EMEF RAIMUNDO AGOSTINHO DA SILVA | 06 | 06 | 04 |
| 04 | EMEF JOAQUIM VICENTE RONDON | 35 | 24 | 37 |
| 05 | EMEF PADRE CHIQUINHO | 05 | 09 | 03 |
| 06 | EMEF SAUL BENNESBY | 10 | 08 | 06 |
| 07 | EMEIEF ALEGRIA | 13 | 07 | 15 |
| 08 | EMEIEF AREAL DA FLORESTA | 16 | 03 | 03 |
| 09 | EMEIEF BROTO DO AÇAÍ | 03 | 04 | 04 |
| 10 | EMEIEF CASTANHEIRA | 13 | 06 | 05 |
| 11 | EMEIEF COR DE JAMBO | 03 | 02 | 04 |
| 12 | EMEIEF DR. TANCREDO DE ALMEIDA NEVES | 05 | 02 | 05 |
| 13 | EMEIEF FLOR DE LARANJEIRA | 03 | 03 | 01 |
| 14 | EMEIEF MANOEL APARICIO NUNES ALMEIDA | 25 | 24 | 32 |
| 15 | EMEIEF TUCUMÃ | 01 | 08 | 09 |
| | Total | 146 | 112 | 141 |

Fonte: Dados da DIAIED/Semed-PVH (2022), com base nos dados fornecidos para o Censo Escolar.

Essa afirmativa é perceptível na EMEF Rio Guaporé tinha 03 (três) em 2019, permaneceu esse total em 2020, mas subiu para 05 (cinco), bem como a EMEF Miguel Ferreira de 05 (cinco), baixou para 03 (três) alunos, e depois para 08 (oito) evasões e a EMEF Joaquim Vicente Rondon que tinha um número alto de 35 (trinta e cinco) em 2019, baixou para 24 (vinte e quatro), e elevou em 2021 a 37 (trinta e sete).

Na EMEIEF Manoel Aparício Nunes Almeida teve 25 (vinte e cinco), diminuiu para 24 (vinte e quatro), e aumentou para 32 (trinta e dois) alunos; EMEIEF Cor de Jambo de 02 (dois) a 04 (quatro) e a EMEIEF Dr. Tancredo de Almeida Neves apresentou 05 (cinco) diminuiu para 02 (dois) e voltou a ter 05 (cinco) alunos.

Percebeu-se que os números discorrem um significativo aumento no que tange a evasão nas escolas destacadas. A evasão não atinge, de igual modo, os estudantes de todas as regiões do país, de todas as classes sociais, de todos os níveis e modalidades de ensino, de todos os turnos, de todos os cursos e todas as faixas etárias(OLIVEIRA; MAGRONE, 2021).

No entanto, mesmo tendo um resultante de evasão escolar, algumas unidades escolares tiveram um aumento muito pequeno em relação aos respectivos anos, bem como diminuíram esse quadro, como pode ser destacado na EMEF Raimundo Agostinho da Silva tinha 06 (seis), permaneceu com 06 (seis), e reduziu para 04 (quatro); na EMEF Padre Chiquinho teve 05 (cinco), foi a 09 (nove), baixando a 03 (três); EMEF Saul Bennesby que apresentou 10 (dez), diminuiu ao total de 08 (oito) e alcançou o total de 06 (seis) em 2021.

Nesse sentido, infere-se a importância de implementar políticas públicas e estratégias educacionais que motive a aprendizagem de maneira a garantir a igualdade dos conhecimentos de forma que o aluno se sinta pertencente ao processo de ensino e delineie a sua permanência na escola, no qual o professor e a gestão organizem processos dinâmicos e ativos que envolva práticas de racionalidade e ferramentas midiáticas.

As escolas analisadas desta elencada zona no ano de 2019 demonstrou 146 (cento e quarenta e seis) baixou em 2020 para 112 (cento e doze) alunos evadidos, número que aumentou no ano de 2021 para 131 (cento e trinta e um).

Oliveira e Magrone (2021) frisam que a ideia de evasão escolar costuma remeter à noção de disfuncionalidade das escolas que, por seu turno, supõe uma representação socialmente legitimada dessas instituições que resiste à ideia de que elas também podem ser excludentes em seu funcionamento e finalidades. Após discutidas as informações da referida tabela, dar-se-á continuidade com os resultados evidenciados na Tabela 2 da zona sul.

Os dados encontrados da tabela 3, referentes a Zona Leste refletem a área que possui o maior número de unidades de ensino no Município de Porto Velho.

Tabela 3 - Evasão Escolar Municipal - Zona Leste

| Ord. | Nome da Escola | Dados | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 2019 | 2020 | 2021 |
| 01 | EMEF ELY BEZERRA DE SALLES | 27 | 18 | 40 |
| 02 | EMEF ENG° WADIH DARWICH ZACARIAS | 29 | 13 | 28 |
| 03 | EMEF ESTELA DE ARAUJO COMPASSO | 12 | 08 | 20 |
| 04 | EMEF PROFESSORA JOELMA RODRIGUES DOS SANTOS | 02 | 06 | 08 |
| 05 | EMEF SANTA CLARA DE ASSIS | 06 | 03 | 12 |
| 06 | EMEF SÃO FRANCISCO DE ASSIS | 02 | 08 | 04 |
| 07 | EMEIEF MARIA FRANCISCA DE JESUS GONÇALVES | 00 | 00 | 08 |
| 08 | EMEIEF AUTA DE SOUZA | 09 | 02 | 05 |
| 09 | EMEIEF BOM PRINCÍPIO | 14 | 09 | 11 |
| 10 | EMEIEF CHAPEUZINHO VERMELHO | 05 | 13 | 08 |
| 11 | EMEIEF FLAMBOYANT | 23 | 28 | 29 |
| 12 | EMEIEF FLOR DO PIQUIÁ | 29 | 04 | 09 |
| 13 | EMEIEF FRANCISCO ELENILSON NEGREIROS | 17 | 18 | 27 |
| 14 | EMEIEF JESUS DE NAZARÉ | 25 | 20 | 39 |
| 15 | EMEIEF LAR DA CRIANÇA | 02 | 03 | 03 |
| 16 | EMEIEF PADRE GEOVANE MENDES | 02 | 06 | 06 |
| 17 | EMEIEF PINGO DE GENTE | 04 | 04 | 14 |
| 18 | EMEIEF SÃO MIGUEL | 27 | 20 | 38 |
| 19 | EMEIEF SOM DA CRAVIOLA | 10 | 05 | 15 |
| 20 | EMEIEF VÔO DA JURITI | 03 | 03 | 02 |
| 21 | EMEIEF ULISSES SOARES FERREIRA | 41 | 18 | 32 |
| 22 | EMEIEF 12 DE OUTUBRO | 18 | 06 | 10 |
| | Total | 307 | 215 | 368 |

Fonte: Dados da DIAIED/Semed-PVH (2022), com base nos dados fornecidos para o Censo Escolar.

As escolas que pertencem à Zona Leste totalizam 22 (vinte e duas) unidades com um público de estudantes de maior vulnerabilidade social, acesso limitado à internet, e onde fica evidente o abalo da exclusão na pandemia contribuindo para a evasão. Partindo dos dados da EMEF Ely Bezerra de Salles de 28 (vinte e oito) em 2019, foi para 18 (dezoito) em 2020, mas elevou a 40 (quarenta) em 2021, que refletem o ano de 2020. Seguindo o confronto dos dados, a EMEF Eng. Wadih Darwich Zacarias afirmou a evasão de 29 (vinte e nove), diminuiu a 13 (treze), porém elevou a 28 (vinte e oito); na EMEF Estela de Araújo Compasso tinha 12 (doze), baixou para 08 (oito), mas subiu a 20 (vinte). Portanto, o combate a evasão que aparentava ser progressivo na transição a partir de 2019 (cuja matrícula é de 2018) foi interrompido.

A EMEIEF Maria Francisca de Jesus Gonçalves que não teve nenhum aluno evadido nos anos de 2019 e 2020, porém em 2021 apresentou 08 (oito) alunos. Por sua vez, na EMEIEF Francisco Elenilson Negreiros tinha 17 (dezessete), aumentou para 18 (dezoito), e subiu bastante em 2021 para 27 (vinte e sete); na EMEIEF Jesus de Nazaré discorreu 25 (vinte e cinco), diminuiu a 20 (vinte) e elevou a 39 (trinta e nove); a EMEIEF Pingo de Gente apresentou o total de 04 (quatro) em 2019 e 2020, mais14 (quatorze) alunos evadidos; EMEIEF São Miguel tinha discorrido 27 (vinte e sete), baixou a 20 (vinte), mas saltou para 38 (trinta e oito); a EMEIEF Som da Craviola tinha 10 (dez), diminuiu a 05 (cinco) e aumentou a 15 (quinze) e a EMEIEF Ulisses Soares Ferreira que apresentava 41 (quarenta e um) em 2019, diminuiu a 18 (dezoito), e voltou a aumentar para 32 (trinta e dois). Em dados globais, as distinções anuais saem das diferenças do ano de 2021 de 61 para 153 em relação a 2020 e 2021 respectivamente.

Os dados discorridos norteiam uma realidade em números acerca das escolas na zona leste, demonstrando que Patto (1999) já discorria em suas falas ao ressaltar que a evasão/fracasso escolar interfere na formação pessoal, humana e impede a formação profissional. Cada aluno apresentado como evadido concorre para uma lacuna do processo de aprendizagem, bem como se ausente do direito ao exercício da cidadania esclarecida, tanto em termos normativos quanto de conteúdo socioeducacional de forma crítica e participativa nos campos que devem assegurar a ação social por meio do conhecimento.

Passamos à análise dos índices na realidade municipal de Porto Velho das escolas localizadas na zona oeste composta por 06 (seis) unidades conforme explicitadas as informações na tabela 4.

Tabela 4 - Evasão Escolar Municipal - Zona Oeste

| Ord. | Nome da Escola | Dados | | |
|---|---|---|---|---|
| | | 2019 | 2020 | 2021 |
| 01 | EMEF ANTÔNIO FERREIRA DA SILVA | 12 | 13 | 15 |
| 02 | EMEIEF MARIA IZAURA DA COSTA CRUZ | 14 | 08 | 13 |
| 03 | EMEIEF NACIONAL | 11 | 13 | 28 |
| 04 | EMEF NAÇÕES UNIDAS | 01 | 03 | 01 |
| 05 | EMEF PROFESSOR ANTÔNIO AUGUSTO REBELO DAS CHAGAS | 00 | 02 | 06 |
| 06 | EMEF SÃO PEDRO | 09 | 20 | 14 |
| | Total | 47 | 59 | 77 |

Fonte: Dados da DIAIED/Semed-PVH (2022), com base nos dados fornecidos para o Censo Escolar.

Nestes resultados os dados não aumentaram muito como nas escolas supracitadas anteriormente, porém a EMEIEF Nacional apresentava um número de 11 (onze) elevou a 13 (treze) alunos em 2020, continuando a aumentar para 28 (vinte e oito) em 2021; a

EMEIEF Maria Izaura da Costa Cruz de 14 (quatorze) foi a 08 (oito) para 13 (treze) alunos; a EMEF Antônio Ferreira da Silva de 12 (doze) foi a 13 (treze) e posteriormente a 15 (quinze); EMEF Professor Antônio Augusto Rebelo das Chagas não teve dados em 2019, mas em 2020 foi de 02 (dois), aumentando a 06 (seis).

As problemáticas apresentadas no aumento dos dados, demonstram que a evasão escolar se relaciona com a perda de estudantes que iniciam, mas que não chegam a concluir os seus estudos, significa desistência por qualquer motivo (FRITSCH; VITELLI, 2016).

Entretanto, na EMEF São Pedro tinha um número de 09 (nove), que subiu a 20 (vinte) baixou para 14 (quatorze) evasões. Assim, os resultados mesmo sendo em poucas unidades discorrem essa fragilidade social que é a evasão escolar.

Fazendo um panorama analítico de forma globalizada para averiguar os índices formulou-se a tabela 05.

Tabela 5 – Índices Gerais da Macrozona urbana

| **Zona** | **Dados do Censo** | | |
|---|---|---|---|
| | **2019** | **2020** | **2021** |
| Norte | 147 | 113 | 159 |
| Sul | 146 | 112 | 141 |
| Leste | 307 | 215 | 368 |
| Oeste | 47 | 59 | 77 |
| **Total** | **647** | **499** | **745** |

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Com a apresentação dos índices da tabela 5, nota-se que no ano de 2019 o resultado foi de 647 (seiscentos e quarenta e sete) alunos que deixaram seus estudos tendo suas aulas de forma presencial, número que diminuiu após um ano de estratégias com as aulas remotas para 499 (quatrocentos e noventa e nove) que iniciou a pandemia do covid-19, porém ainda no percurso elevado de casos da doença o ano escolar de 2021 fechou com o total de 745 (setecentos e quarenta e cinco) que afirma um dado preocupante no qual perfaz a importância de estratégias para sanar a evasão escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar nas palavras finais deste estudo, verifica-se a importância de inserir a temática de evasão escolar no rol dos debates no campo educacional, em virtude de ser evidenciada como uma problemática de ordem social como visto pelos resultados no município de Porto Velho. Ademais, os dados coletados frisam que no ano de 2021 apresentam que 745 (setecentos e quarenta e cinco) alunos evadiram das unidades

escolares, deflagrando um quadro de significativo aumento, no qual estratégias devem ser ordenadas para seguridade da permanência desses cidadãos no seu processo formativo.

Os índices apresentados devem ser refletidos e transformados em ações que visam a seguridade e permanência pela imersão do anseio em aprender deve ser realizada no âmbito educacional para acompanhar o perfil de aluno que vive entre o real e o virtual/ digital e o acesso aos bens educacionais e tecnológico de modo a produzir experiências para além do ensino curricular em conformidade com as questões sociais e as premissas da qualidade ofertada nos sistemas educacionais. Ademais, cabe reconhecer que a evasão de estudantes é fenômeno complexo e comum às instituições no mundo contemporâneo (BRASIL, 1996), colaborando para um fracasso nacional na ação cidadã. Essa menção preocupa quando no conjunto dos dados apresentados e sintetizados na tabela 5 .que a evasão no período pandêmico contribuiu para o salto de 98 estudantes evadidos para 246, comparados 2021 em relação a 2019 e 2020 respectivamente. E mais: que os dados conformam a maior concentração nas escolas que atendem as populações escolares e famílias mais vulneráveis. Portanto, o dano do acesso e permanência por meio do ensino remoto se mostrou presente.

Assim, ao destacar a pergunta que impulsionou o campo investigativo verifica-se que os índices de evasão escolar nas escolas de anos iniciais da Cidade de Porto Velho durante o ano de 2021 foram bem maiores que as informações apresentadas no ano anterior de 2020 que frisou um total de 499 (quatrocentos e noventa e nove) alunos.

Nota-se nestes resultados que a evasão apareceu com maior sendo relacionado ao percurso pandêmico do Covid-19, por meio de estudos dos diversos fatores devem ser estimulados. Sugere-se aprofundar quanto as razões já conhecidas para evasão as hipóteses relacionadas ao formato de ensino em relação aos fatores econômicos, tecnológicos, culturais e perdas emocionais durante o período.

Por fim, ao concluir essa pesquisa também se sugere que os resultados possam ser debatidos na Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho por técnicos educacionais, gestores escolares e professores na tentativa de debater estratégias para garantir a seguridade do ensino no que concerne a permanência e a qualidade da aprendizagem ofertada nos anos iniciais, bem como políticas de metodologias associadas à inclusão digital, porém não excessivamente dependentes destas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marilene Oliveira de. **Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos:** um estudo a partir da Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas. Cruz das Almas: BA, 2016.

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica.** Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; TAVARES, Andrezza Maria. B. do Nascimento. Educação de jovens e adultos e a educação profissional no Brasil: caminhos e descaminhos no contexto da diversidade. **Holos**, v. 4, 2015, p. 107-118.

ARROYO, Miguel G. **Da Escola Coerente à Escola Possível,** São Paulo: Loyola, 1997.

BONFIM, Silvana Vanessa Martins da Silva. **A problemática da evasão de estudantes vinculados ao PROEJA no IF Baiano**. 112 f. Dissertação (Mestrado), Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

BRASILa. **Constituição Federal de 1988.**Brasília, 1988.

BRASILb. **Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASILc. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996.

BRASILd. **MEC. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASILe. MEC. Portaria n.º 345, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC n.º 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020-248881422. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASILf. MEC. Portaria n.º 395, de 15 de abril de 2020. Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/04/2020&jornal=515&pagina=61. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASILg. MEC. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872. Acesso em: 21 jun. 2020.

CHARCZUK, Simone. **Sustentar a Transferência no Ensino Remoto:** docência em tempos de pandemia. Edição 4. Porto Alegre: Educação e Realidade. 2020.

FERREIRA, Eustáquio Ferreira. Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem: uma experiência com docentes da Educação Básica. **Revista on-line de Extensão e cultura Realização,** v. 3, n. 06, 2016.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 25, n. 95, p. 356-392, 2017.

FRITSCH, R.; VITELLI, R. F. **Evasão escolar, a escola e o mercado de trabalho: o que dizem jovens do ensino médio de escolas públicas**. 2016.Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_ROSANGELA-FRITSCH-RICARDO-FERREIRA-VITELLI.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2023.

FORNARI, Liamara Teresinha. Reflexões acerca da reprovação e evasão escolar e os determinantes do capital. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 112-124, jan./jun. 2010

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JACOMINI, Márcia Aparecida. O trabalho como finalidade da educação na Constituição de 1988 e na LDB de 1996: uma análise a partir da teoria do valor em Marx. In: PARO, V. H. (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 117-142.

KUPPER, Mylena da Silva. VAZ, Bárbara Regina Gonçalves. MOTA, Rafael Silveira da. Evasão Escolar em tempos pandêmicos: um estudo sobre o Ensino Remoto Emergencial no Município de Sant'ana do Livramento. **Revista Latino-Americana de Estudos Científico – RELAEC,** v. 03, n.13, jan./fev., 2022.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais:** um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo: Atlas, 2005.

MORIN, Edgar. **Educar na era planetária:** o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2007.

MOTTA, Simone Fialho da. **Educação de jovens e adultos:** evasão, regresso e perspectivas futuras. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, José Adelmo Menezes de. MAGRONE, Eduardo. Evasão escolar: apreensões e compreensões em contexto adverso. **Revista Labor**, v. 1, n. 26, 2021.

OSTROVSKI,CrizieliSilveira. CORREIA,ZéliaDelgado. Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: análise e proposição. **Educ. Teoria Prática,** v. 28, n. 57, abr., 2018, p. 23-40.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PALÚ, Janete. Schütz, Jenerton Arlan. MAYER, Leandro (Orgs.). **Desafios da educação em tempos de pandemia.** Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, Lucileide D. **Um estudo sobre a evasão escolar:** para se pensar nas questões para a educação hoje. Porto Alegre – RS: Artmed, 2005.

RUMBERGER, R. W. **Dropping Out:** Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done about It. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2011.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas do Brasil.** São Paulo: Editores Associados, 2013.

SILVA FILHO, Raimundo Barbosa. ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun. 2017a.

SILVA FILHO, Raimundo. ARAÚJO, Ronaldo. **Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil:** fatores, causas e possíveis consequências. Porto Alegre: Educação por escrito, 2017b.

SILVA, Manoel Régis da. **Causas e consequências da Evasão Escolar na Escola Normal Estadual Professor Pedro Augusto de Almeida – Bananeias /PB.** Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Departamento de Economia. Universidade Federal da Paraíba. 2018.

SILVA, Rosimary Batista da. PIRES, Luciene Lima de Assis. Metodologias Ativas de Aprendizagem: construção do conhecimento. **Anais,** Conedu VII Congresso Nacional de Educação. 2020.

TAVARES JÚNIOR, F.; SANTOS, J. R. dos; MACIEL, M. S. Análise da Evasão no Sistema Educacional Brasileiro. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 73-92, jan./jun. 2017.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. **Fracasso escolar:** a constituição Sociológica de um discurso. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1998.

# ESTUDO DE CASO SOBRE A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Data de aceite: 02/07/2024*

**Heleny Nunes**

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da Educação Básica do país. Essa categoria é destinada a jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos e para aqueles que não tiveram o acesso na idade apropriada (BRASIL, 1996, art.37), que tipifica e regulamenta essa modalidade, cujo público é composto de jovens e adultos em idade-série escolar distorcidas, em detrimento de vários fatores sociais que interferem no ingresso do processo de escolarização na idade certa.

Diversas são as causas da evasão escolar, dentre elas, dificuldades familiares, econômicas e culturais, principalmente com as relações de trabalho; a maioria são pessoas de baixa renda que necessitam trabalhar para manter o sustento da família, deixando a escolarização em segundo plano. Todos esses fatores, indubitavelmente, contribuem para que os jovens não concluam a escola básica no tempo determinado pela legislação.

Nesse sentido, a EJA apresenta grande diversidade de sujeitos, em especial os jovens excluídos do ensino regular devido à idade que não corresponde à idade-série, passando pelos adultos e idosos, alguns deles afastados por longos períodos (HADDAD e DI PIERRO, 2005).

Diante do exposto, a pesquisa busca detectar quais os fatores que dificultam a permanência dos alunos do 8º ano na EJA, além de compreender quais as dificuldades de permanência, bem como apontar os fatores que levaram o aluno à desistência e exclusão da EJA, a fim de contribuir para o melhoramento no atendimento dessa clientela.

Do ponto de vista técnico, este estudo fundamentou-se à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, da Base Nacional Comum

Curricular - BNCC, atualizada. Também sob o suporte das análises apresentadas por Freire (2000); Soares (2009); Romão (2011). Desenvolvemos um estudo bibliográfico com base na revisão de literatura que trata do tema da Educação de Jovens e Adultos e a política educacional neste campo. Dados coletados em artigos, sites, a legislação em vigor sobre esta modalidade, monografias disponíveis para a pesquisa, com o objetivo de atingir a visão mais ampla possível sobre o tema.

Do ponto de vista acadêmico, este artigo busca contribuir para o desenvolvimento de novos ensaios, podendo ser aprofundado pelo universo acadêmico que poderá aplicá-lo aos demais anos de ensino. Pode-se dizer ainda da sua relevância social e econômica, visto que se julga importante que os resultados apontados possam contribuir para reformulação de metodologias atrativas na comunidade escolar.

Assim, para melhor entendimento, inicia-se com introdução, seguida da fundamentação teórica; após apresenta-se a metodologia adotada, seguida dos resultados e discussões sobre a temática abordada e as considerações finais.

## 2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Para cumprir os objetivos propostos no estudo que busca identificar os fatores que dificultam o acesso e a permanência dos alunos na EJA, torna-se imperioso apresentar os aspectos legais dessa modalidade, bem como trazer uma abordagem histórica de modo a auxiliar a compreensão e o perfil do discente da EJA.

### 2.1. ASPECTOS LEGAIS

De acordo com Di Pierro; Joia e Ribeiro, (2001), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade integrante da educação básica destinada ao atendimento de alunos que não tiveram, na idade própria, acesso ou continuidade de estudo no ensino fundamental e médio, consoante o que dispõe, inclusive, a LDB ao incorporar essa modalidade. De fato, a EJA atende as determinações de direito à educação básica a todos, sendo este dever do Estado, previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Para compreensão sobre o porquê do surgimento da modalidade EJA no Brasil e como se enquadra no contexto histórico atual, é necessário compreender como se deu a principal legislação para educação nacional em diferentes contextos históricos.

Em 20 de Dezembro de 1961, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional nº 4. 024/61 cuja influência era liberal (NR) e escolanovista (NR), que previa a instauração de uma "escola para todos". Era o início de um tempo de acesso ao primário de 1ª a 4ª série, precariamente garantido. (ROMANELLI, 2014). Na década de 70, surgiu o Supletivo, (instituído pela Lei 5.692/7) com o intuito de complementar a escolarização e reduzir o analfabetismo, levando para salas de aula os alunos que não tinham conseguido terminar os estudos de forma regular (HADDAD, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996, consolidou a EJA como modalidade de ensino conforme apresentado nos artigos 37, parágrafos e 38, *in verbis:*

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria:
>
> §1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames;
>
> §2º- o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
>
> §3º- A educação de jovens e adultos deverá articular-se preferencialmente, com a educação profissional na forma do regulamento (Incluído pela Lei 11.741, de 2008).
>
> (...)
>
> Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Salienta-se que a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), por ser reflexo do que diz a Constituição Federal (BRASIL, 1988), propugna o pleno exercício da cidadania do indivíduo. Por sua vez, ao corroborar o que define o artigo 37 e parágrafos, denota-se o verdadeiro objetivo dessa modalidade de ensino como o de incluir e compensar as pessoas que já estão fora da idade escolar dentro do programa de Ensino Fundamental e Médio.

A Lei nº 9.394/96 prevê a Educação de Jovens e Adultos como "dever do Estado disponibilizar vagas nessa modalidade de ensino", porque essa modalidade tem "o potencial de educação inclusiva e compensatória", especialmente quando valorizada para a educação profissional, para a qual o "Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si" (BRASIL, 1996).

Assim, a EJA foi reconhecida no Brasil como um direito, atendendo os jovens e adultos nos ensinos Fundamental e Médio, convertendo-se em política pública de acesso à educação. A LDB permitiu novas concepções para a educação de jovens e adultos e substituiu a ideia anterior de "supletivo" que era confusa. Também corroborou para entendimento do dever do Estado com as responsabilidades de atender essa modalidade de ensino por sua função reparadora. Essa função refere-se ao direito da população a uma escola de qualidade e deve ser observada consoante a função equalizadora que lhe subjaz.

O Parecer do Ministério da Educação (MEC nº 11/2000) é um dos dispositivos legais mais importantes no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Além de acentuar a EJA como uma modalidade de ensino específica, relativa à educação básica, proporciona o

entendimento das funções "reparadora", "equalizadora" e "qualificadora" atribuídas à EJA (BRASIL, 2000). A função reparadora está presente porque é com essa função que se busca fazer uma compensação da realidade, na qual inúmeras pessoas não tiveram adequada correlação idade e ano escolar durante sua passagem escolar; entre os desprestigiados estão englobados nesse item a educação para negros e índios, em especial. A função equalizadora se fundamenta na distribuição do bem social, tendo em vista a igualdade de oportunidades, função que se aplica àqueles alunos que, por motivos diversos, não tiveram acesso e não permaneceram na escola nem tiveram oportunidades (BRASIL, 2000).

É nesse aspecto que o documento impõe a percepção de educação permanente, também denominada de função permanente, pois propicia a todos a atualização de conhecimento por toda a vida, sendo que esta função é o próprio sentido da EJA. Vejamos o que afirma (BRASIL, 2000, p. 11): "Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade".

O parecer argumenta em favor da EJA como uma oportunidade concreta, tanto para o acesso, como para a permanência dos jovens e adultos na escola. Um público a quem a educação foi um bem negado na idade própria. Torna-se possível propor ações além do reparo à defasagem de escolarização, mas também agregar iguais oportunidades de qualificação para a vida e o mundo do trabalho e oferecer educação para toda a vida. Os jovens e adultos que não estiveram em condições de conciliar a pressão da escolarização com os modos de vida e sobrevivência que lhes são impostos, passam a ser considerados como um ser humano integral e sem distinção de idade, cor, raça ou religião. Portanto, a EJA não só se torna a oportunidade de retomar os estudos regulares, conformando sua escolarização, mas também, possibilita a qualificação profissional, assegurando como melhor resultado melhoria de vida tanto social quanto pessoal (BRASIL, 2007).

## 2.2 PERFIL DO DISCENTE DA EJA

Segundo Andrade e Souza (2018), os sujeitos que ingressam na EJA são aqueles jovens e adultos portadores de conhecimentos que foram construídos conforme suas experiências já vividas. Cada aluno corresponde a uma realidade na qual estão inseridos. Numa perspectiva de Gadotti e Romão (2011, p. 31- 32), os perfis do aluno da EJA são, na sua maioria, trabalhadores que lutam para conseguir superar suas expectativas de condições de vida, pois os principais problemas que venham a afetar essas pessoas são inúmeros, e acabam comprometendo seu rendimento durante o processo de escolarização. Afirmam esses autores que:

> Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as

> péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos. Falo de "jovens e adultos" me referindo à "educação de adultos" porque, na minha experiência concreta, notei que aqueles que frequentam os programas de educação de adultos, são majoritariamente os jovens trabalhadores.

Para um ensino de qualidade é de extrema importância fazer uma reflexão a respeito do perfil dos alunos da EJA com relação ao processo de ensino educativo deles, reconhecer que a diversidade se faz presente quando se refere às escolhas de cada indivíduo. Segundo Gadotti, Romão (2011, p. 16) aponta que a EJA é ponto de partida porque também se incorpora às aspirações e dilemas que fomentam as iniciativas humanas na busca de níveis de escolarização e profissionalização mais ampliados e consistentes. Vejamos o que os autores afirmam sobre o perfil do aluno:

> O aluno não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua "ignorância" lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes têm vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado. O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar. Gadotti e Romão (2011, p. 39).

Para contribuir com o processo de inclusão educacional que a EJA proporciona, o professor é chamado a conhecer, compreender e valorizar o que seu aluno traz de conhecimento dado que conhecimento e experiência andam de mãos dadas e fazem sentido para motivação do estudante. Nesse entendimento, o professor deve buscar compreender o perfil do educando:

> Compreender o perfil do educando da EJA, desde sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais econômicos políticos e ou culturais (DCEs, /EJA, BRASIL, 2005, p 33).

Portanto, destaca-se a importância de perceber e compreender o aluno da EJA como o sujeito indispensável durante o processo de ensino e que isto se torna uma consciência que se consigna para a inclusão e acolhimento desse público. A pergunta sempre será: "quem vem demandar a escolarização e qualificação por meio da EJA? Qual é este perfil de pessoa?". Como um exercício que demonstra a importância de a comunidade escolar ficar atenta para responder esta pergunta, investigar a respeito do perfil dos alunos da EJA, estudando os dados constantes no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Padre Moretti, na cidade de Porto Velho, capital do estado de Rondônia.

## 2.3 SOBRE AS DIFICULDADES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EJA

Estudos afirmam que entre as dificuldades de os educandos permanecerem na EJA está o fato de não conseguirem associar o conteúdo estudado com a sua realidade. Isso faz com que o público da EJA não considere os conteúdos propostos como relevantes para seu contexto social e sua vida. Portanto, um fator que contribui para tornar desinteressante e pouco prazeroso estudar (PORCARO, 2011; ANDRADE; SOUZA, 2018).

Para Soares (2009, p.95), há um processo permanente de interação com a comunicação e códigos da escrita e da leitura, porque: “todos, em alguma medida, interagem com a cultura escrita e têm essas formas culturalmente construídas como referencial identitário e epistemológico”.

Portanto, é muito importante considerar os conhecimentos prévios do aluno adulto para que a partir deles os novos conhecimentos possam ser construídos. Nessa perspectiva, Freire (2000) afirma que a aprendizagem é fundamental por proporcionar oportunidades expressivas e individuais, atuando em alcance de um objetivo estruturado na realidade vivencial do aluno, com conteúdo significativos embasados em temas conectados à realidade social, tais como sobre desemprego, saúde, economia, trabalho, política e outros. Para Gadotti e Romão (2011), em uma educação de jovens e adultos para ser inclusiva, o docente deve conhecer bem o próprio meio onde o aluno convive, haja vista que conhecendo a realidade desses jovens e adultos é que se produzirá uma educação de qualidade. Ou ainda, para que a EJA, efetivamente, possa ser considerada um sistema de educação inclusiva, deve-se partir da compreensão e respeito dos educadores para com os conhecimentos anteriores dos alunos.

Por serem adultos o público da EJA já é reconhecido de modo distinto em torno da bagagem experiencial, histórias, identidade, cultura e saberes prévios que trazem consigo. Cabe ao professor ter a competência profissional para lidar e respeitar esse momento de reinserção do sujeito na escola formal, acolhendo suas demandas, por meio de uma mediação adequada e adotando atitudes facilitadoras voltadas para o sucesso do aluno (ANDRADE; SOUZA, 2018).

# 3. METODOLOGIA

Essa pesquisa trata de um estudo de caso aplicado aos alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, matriculados no 8º ano no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos - CEEJA Padre Moretti, que se disponibilizaram a fazer parte da pesquisa. Segundo Yin (2005, p. 32), o estudo de caso trata de uma investigação empírica que tem como objetivo analisar um fenômeno contemporâneo no âmbito do contexto de vida real, sobretudo quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão nitidamente determinados.

Para melhor entendimento da metodologia, optou-se pela abordagem qualitativa, visto que se manteve um contato direto com o ambiente e os agentes envolvidos, utilizando como instrumento para coleta de dados o questionário aplicado aos alunos, adotando-se como técnica o "levantamento" cujos procedimentos foram precedidos de análise documental e pesquisa bibliográfica. Utilizou-se ainda de instrumentos adicionais de apoio, tais como questionário com 33% dos discentes matriculados no 8º ano no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos - CEEJA Padre Moretti, em Porto Velho – Rondônia.

A pesquisa documental foi aprofundada no mês de novembro de 2022, assim como estruturou-se o questionário com questões abertas, cujas respostas tinham o objetivo de responder a problemática proposta, qual seja, principais dificuldades de os alunos permanecerem estudando na Educação de Jovens e Adultos - EJA, sendo tal pesquisa realizada no 2º semestre letivo da Escola do estudo de caso.

Para melhor elucidar a metodologia, estiveram sujeitos dessa pesquisa 33% dos alunos que corresponde a 10 discentes da turma do 8° ano da EJA que responderam ao questionário com sete questões abertas. Ressalte-se que nos contatos iniciais com a direção da escola, foram apresentados os objetivos, a metodologia e a escolha da turma para a pesquisa. O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Padre Moretti é uma instituição que oferece atendimento no curso semestral e modular na modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Ou seja, sua clientela se constitui de jovens e adultos que não concluíram a Educação Fundamental até os 15 anos e daqueles que não concluíram a Educação do Ensino Médio até os 18 anos.

Ao final, os resultados foram sistematizados em planilhas Excel com geração de gráficos para que pudessem ser analisados e interpretados, conforme orienta Rudio (2003) ao abordar os dados da pesquisa.

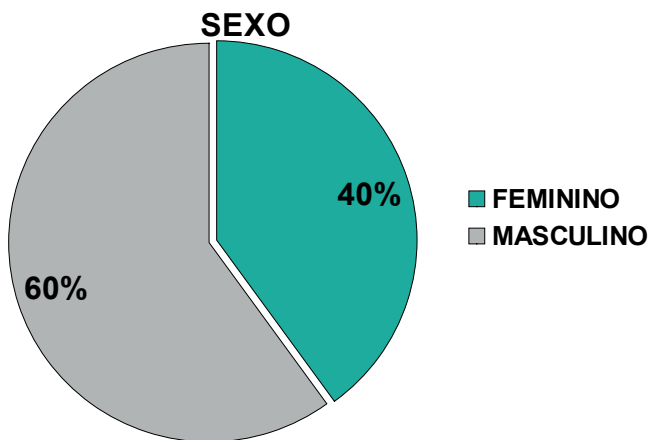
## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos com a aplicação do questionário nesta pesquisa, foram estratificados e transformados em gráficos, e sua integridade é apresentada nos enquadres descritos ao longo do nosso texto. Apresenta-se a seguir nos gráficos 1, 2 e 3 o perfil dos entrevistados.

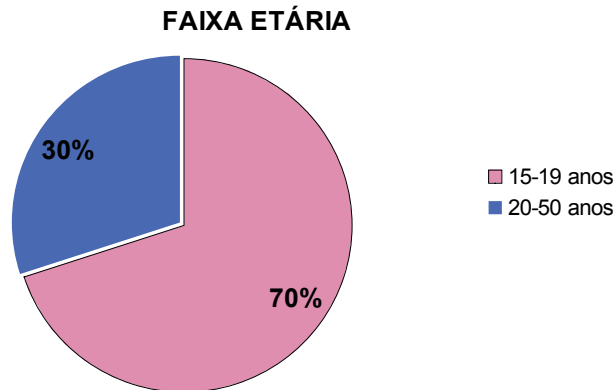
**ENQUADRE 1 – QUESTIONÁRIO COLETA DE DADOS**

1. Idade
2. Sexo:______________________
3. Profissão: _______________________
4. Alguém o(a) incentiva a estudar? Quem? De que maneira?
5. Você sente-se motivado a estudar? Alguém o(a) estimula a prosseguir os seus estudos?
6. Quais são os pontos que mais dificultam os seus estudos?
7. Depois que você se matriculou, você desistiu alguma vez? Se sim, quantas vezes desistiu e por quê?

Dando seguimento, observa-se no gráfico 1, que 60% dos alunos entrevistados são do sexo masculino e 40% do sexo feminino.

Gráfico 1: Perfil dos entrevistados

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022. Apêndice 2

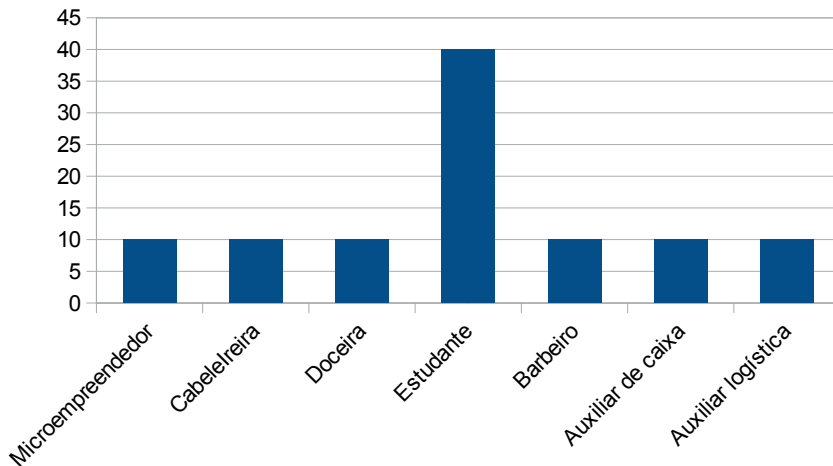
Sobre a faixa etária dos alunos percebe-se que quase sua totalidade, ou seja, 70% têm entre 15 e 19 anos, e apenas 30% entre 20 e 50 anos.

**Gráfico 2:** Perfil dos entrevistados

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022. Apêndice 2

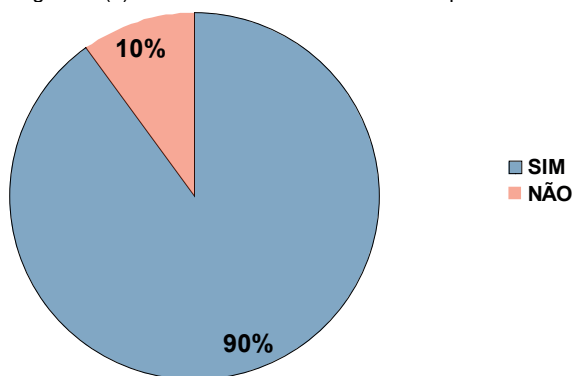
Destaca-se, conforme gráfico 3, que 40% dos respondentes, mesmo em plena idade ativa, são estudantes e 50% atuam no mercado informal, a saber: cabeleireira, doceira, barbeiro, auxiliar de caixa e auxiliar de logística, e apenas 10% estão no mercado formal, como microempreendedor individual, situação regularizada recentemente.

**Gráfico 3:** Ocupação dos Respondentes

45
40
35
30
25
20
15
10
5
0

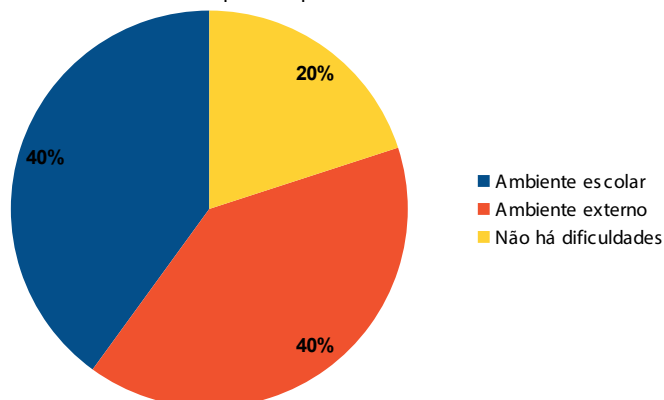
Microempreendedor
Cabeleireira
Doceira
Estudante
Barbeiro
Auxiliar de caixa
Auxiliar logística

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022. Apêndice 2

O questionário também abordou se alguém os incentiva para estudo e de que maneira. **O gráfico 4** esclarece que 90% afirmaram que sim e 10% que não, ou seja, há a motivação, sendo importante ressaltar que a fonte dessa motivação também vem da família.

**Gráfico 4:** Alguém o(a) incentiva a estudar? Quem? De que maneira?

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022. Apêndice 2

Este achado descrito **no gráfico 4** corrobora o que Cunha (2008) destaca sobre a importância de que toda a sociedade compactue com a autoestima dos cidadãos, destacando-se que esse incentivo seja iniciado dentro do âmbito familiar, de forma que os pais, filhos e todos os familiares estimulem as distintas potencialidades do estudante da EJA, aconselhando-o, encorajando-o. Depreende-se com isso que para um bom desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, é de grande relevância o apoio da família, como parceira da escola, seja qual for a idade do educando. Quanto a motivação para estudar, 100% dos entrevistados sentem-se motivados a estudar; porém apenas 30% declararam que a pessoa que estimula a continuar com os estudos é a figura do pai, mãe e filho.

No **Gráfico 5,** apresentam-se as queixas do ambiente escolar, que perfaz 40% dos principais fatores que contribuem para dificultar os estudos dos respondentes. Observa-se que outros 40% dos pontos que dificultam o estudo do discente da EJA estão ligados a fatores externos ao ambiente em que vivem, tais como: filhos, trabalho noturno, falta de tempo, condução. E 20% responderam que não há dificuldades que impeçam os estudos.

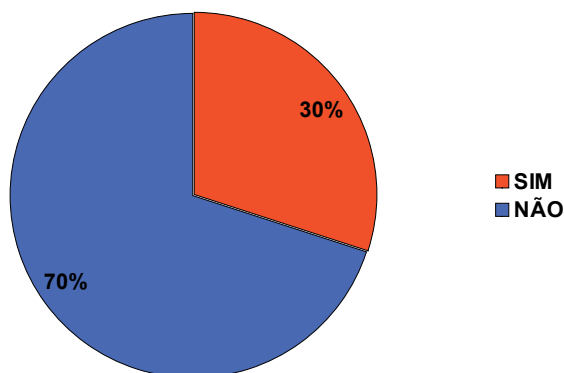
**Gráfico 5:** Quais são os pontos que mais dificultam os seus estudos?

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022. Apêndice 2

Ainda sobre o gráfico 5, vale ressaltar que 40% dos entrevistados afirmaram motivos relacionados a não adaptação do professor à modalidade; isso é notado em razão de que os respondentes identificam “falhas nas explicações”, ou por sentirem-se “pressionados” pelo professor. Restou evidente ainda no gráfico 5, que as dificuldades se somam a 80%, ou seja, os alunos têm apenas 20% de motivação para chegar até escola o que, indubitavelmente, corrobora, sobremaneira, para evasão escolar.

ENQUADRE 2 - **CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA DE PORTO VELHO-RO 2022**

| **Variável** | **Número** |
|---|---|
| **Sexo** | |
| Masculino | 6 |
| Feminino | 4 |
| **Faixa Etária** | |
| 15 a 19 anos | 7 |
| 20 a 50 anos | 3 |
| **Profissão** | |
| Microempreendedor | 1 |
| Cabeleireira | 1 |
| Doceira | 1 |
| Barbeiro | 1 |
| Estudante | 4 |
| Auxiliar de caixa | 1 |
| Auxiliar de logística | 1 |

Por conseguinte, ao analisar o **gráfico 6,** constata-se que 70% dos entrevistados não desistem dos estudos depois de matriculados e 30% informaram ter desistido mais de duas vezes.

**Gráfico 6:** Depois que você se matriculou, desistiu alguma vez? Se sim, quantas e por quê?

Fonte: Dados da pesquisa, 2022. Enquadre 2.

Sobre o resultado do **gráfico 6,** agregamos, além dos autores anteriores, a observação de Cavalcante (2017), que contribuiu informando que os alunos da EJA evadem constantemente devido às causas pertinentes às responsabilidades da vida adulta, como, por exemplo, ter que cuidar de filhos, trabalhar e o cansaço, ou seja, o problema em conciliar o trabalho e estudo.

ENQUADRE 2 - **CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA DE PORTO VELHO-RO 2022**

| **Variável** | **Número** |
|---|---|
| **Sexo** | |
| Masculino | 6 |
| Feminino | 4 |
| **Faixa Etária** | |
| 15 a 19 anos | 7 |
| 20 a 50 anos | 3 |
| **Profissão** | |
| Microempreendedor | 1 |
| Cabeleireira | 1 |
| Doceira | 1 |
| Barbeiro | 1 |
| Estudante | 4 |
| Auxiliar de caixa | 1 |
| Auxiliar de logística | 1 |

**Fonte:** Dados da Pesquisa, 2022.

Dessa forma, confirma-se que as várias causas da evasão estão além das condições socioeconômicas dos estudantes, devendo-se considerar questões referentes à metodologia utilizada e aos encaminhamentos didático-pedagógicos da própria escola ou professor, como alerta BRUGIM; SHROEDER (2014).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados, observou-se que uma das principais barreiras para manter o aluno na EJA está relacionada à ausência de metodologias atrativas no ambiente escolar, aliada ao descomprometimento do professor em adotar formas lúdicas para atrair a atenção dos alunos em sala e fazer com que o conteúdo seja melhor absorvido e, ainda, considerar que o público da EJA é de jovens e adultos, os quais já tiveram contato com um ambiente de educação regular desinteressante o que, talvez, passou a ser um dos principais fatores para a busca da continuidade dos estudos na Educação de Jovens e adultos. Porém, ao chegar nessa modalidade de ensino, o aluno se depara com um

ambiente escolar confuso, nada atrativo, sem novidades que possam motivar a continuação dos estudos.

Por outro lado, fatores externos ao ambiente escolar colaboram também para a desistência dos alunos. Como vimos no **gráfico 5**, 40% dos entrevistados afirmam que as atividades da vida adulta dificultam e desestimulam os estudos, tais como: filhos, trabalho noturno, falta de tempo, condução. Portanto, a pesquisa evidenciou que a evasão na EJA também está relacionada às demandas socioeconômicas dos educandos e a problemas familiares. Decerto, o aluno dessa modalidade de ensino precisa trabalhar para seu sustento e de seus familiares e, ao mesmo tempo, estudar para ter melhores oportunidades no mercado de trabalho, alterando, dessa forma, sua condição financeira e, consequentemente, buscando melhoria de vida pessoal e profissional. O fato de não ter com quem deixar os filhos, o cansaço devido ao trabalho, somado à falta de apoio dos próprios familiares afetam, sobremaneira, o emocional desse aluno, o que culmina no desânimo e, fatalmente, a evasão é certa.

Pode-se constatar também, nesse estudo, que permanecem as queixas dos alunos referentes ao aspecto de cunho metodológico acerca dos professores. As reclamações perpassam pela falta de adaptação do professor à modalidade de ensino, como também às falhas na explicação dos conteúdos, bem como a falta de incentivo e motivação por parte da escola aos alunos, os quais já chegam desmotivados no ambiente escolar, devido às questões de externalidades já mencionadas. Torna-se um fator primordial que os gestores escolares promovam ações para desenvolver um trabalho de acolhimento e preparação pedagógica aos servidores lotados na Educação de Jovens e Adultos, uma vez que essa modalidade de ensino requer mais que conteúdo; requer profissionais preparados e motivados para ensinar pessoas que já estão praticamente excluídas do processo educacional.

Portanto, fazem-se necessárias realizações de encontros pedagógicos eficazes, onde se possa proporcionar aos professores cursos com metodologias ativas, inovadoras, que venham ao encontro das necessidades dos profissionais e que devem ser colocadas em prática nas salas de aula. Uma vez que esse profissional dotado de conhecimento e motivação, certamente realizará um trabalho mais humano e eficiente com os seus alunos. Assim, deve-se preparar os professores para melhor acolher o aluno, assim como considerar os conhecimentos prévios que esses alunos já possuem, bem como eventuais lacunas afetivas para o bom relacionamento entre professor e estudante. Será importante considerar uma metodologia condizente com nível de compreensão dos alunos, saber escutar as demandas e dificuldades dos educandos para entender suas limitações, e incluir no conteúdo e na abordagem didática os dados da sua realidade, com o intuito de tornar o processo ensino-aprendizagem mais interessante, de forma que seja significativo para a vida pessoal e profissional do aluno.

Como vimos através dos dados da pesquisa, é necessário pensar em políticas

públicas educacionais inclusivas de fato e de direito. A Educação de Jovens e Adultos, historicamente, carrega certo preconceito tanto sobre quem atua nela, tanto quanto quem nela estuda. Já houve um grande avanço para a mudança dessa mentalidade. Mas é preciso avançar mais, uma vez que essa modalidade de ensino é uma importante ferramenta de combate às injustiças sociais.

Por fim, espera-se que este artigo possa contribuir para o desenvolvimento de novos ensaios, podendo ser aprofundado pelo universo acadêmico que poderá aplicá-lo aos demais anos de ensino. Pode-se dizer ainda da sua relevância social e econômica, visto que se julga importante que os resultados apontados possam referenciar a reformulação de metodologias atrativas na comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, E.P., SOUZA, PA. **Desafios e possibilidades na EJA.** Encontro Internacional de formação de professores e fórum permanente de Inovação Educacional, 11(11).2018. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/8874. Acesso em: 10.Out de 2022.

BRASILa. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 06. ago. 2022.

BRASILb. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CE n. º 11/2000.** Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 10.Out de 2022.

BRASILc. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASILd. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2005.

BRASILe. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 06 ago. 2022.

BRUGIM, L. A.; SHROEDER, T. M. R. **O papel da família diante da evasão escolar**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. Curitiba: SEED, 2016.

CAVALCANTE, MJG. **Prática de leitura na EJA**: da vida para escola, da escola para vida. Tese de doutorado em Educação. Centro de Educação, UFPE. 2017.

DI PIERRO, M.C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos cedes, ano XXI, n.55. Nov. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria prática e proposta. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1995.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd. 2005. 476p. p.83-126. Coleção Educação para todos. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39311. Acesso em: 06 ago. 2022.

PORCARO, RC. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **EccoS Revista Científica,** 25, 2011.

ROMANELLI, OO. **História da Educação no Brasil.** 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento**: Um tema em três gêneros/Magda Soares. _ 2 ED.RUMPR. 9 ed. -. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

YIN. RK. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

# CAPÍTULO 4

# A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A PANDEMIA COVID-19

*Data de aceite: 02/07/2024*

**Claudineia Oliveira. Ferreira**

## 1. INTRODUÇÃO

A evasão escolar é um tema que tem causado preocupação em muitos pesquisadores. Já se sabe que a evasão escolar tem bastante discussão nos últimos anos, pois é um problema que desencadeia muitos outros e, consequentemente, afeta grande parte da população. Crianças e jovens que abandonam a vida escolar, além dos prejuízos acadêmicos, cognitivos e socioemocional, terão ainda maiores dificuldades para ter acesso a boas colocações no trabalho e no acesso aos bens materiais, sociais e culturais.

No ensino Fundamental e Médio, em muitos casos, o aluno não refaz sua matrícula por vontade própria, tendo como causa motivos de força maior, como: desinteresse ou dificuldade no aprendizado, problemas na estrutura familiar, gravidez indesejada na adolescência, entre outros, e isto se agravou principalmente durante e após o período de pandemia ocasionado pelo coronavírus, já que esse provocou um considerável aumento do problema, .

Durante o período de pandemia a educação infantil enfrentou esse problema conforme abordado por CUNHA et alli (2021) e GAMA (2021). A questão ainda não foi aprofundada, em parte por se tratar do ensino de crianças de 4 e 5 anos e em outra parte por ser complexa a questão da aprendizagem e influência das tecnologias em aprendizagem de crianças.

Nessa etapa, os motivos por estarem fora da escola muitas vezes se diferem dos anos finais (SILVIA, 2014), considerando que aqui a criança necessita de total assistência e auxílio dos responsáveis, e muitas vezes o seu desejo e vontade em estar na escola é ignorado e “sufocado” por inúmeras justificativas, dentre as quais é possível citar: comprometimento motor e falta de acessibilidade no espaço escolar, falta de cuidador ou auxiliar para o estudante com deficiência, falta de transporte escolar, escolas longe de sua residência, jornada corrida de trabalho dos responsáveis não tendo assim uma adulto para levar e buscar esse estudante, entre outros.

Além desses fatores, em regiões do interior é comum, em muitos casos, crianças de 4 (quatro) anos estarem fora da escola e os responsáveis alegarem que ainda é “cedo” para frequentar a mesma, sendo assim, dessa vez, a falta de conhecimento é um dos fatores para o aumento do problema em discussão. Portanto, é importante o aprofundamento e a busca de possíveis soluções para a evasão escolar em todas as etapas de ensino, inclusive na educação infantil.

## 2. A OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL E A EVASÃO

A Emenda Constitucional 59/2009 estabeleceu a obrigatoriedade da educação básica gratuita, dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Deixando claro no Artigo 208 incisos I e VII:

> I-educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
>
> VII-atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

O alto número de crianças com essa faixa etária fora da escola preocupa governantes e a sociedade, uma vez que a educação infantil é a base de toda a vida acadêmica do estudante, e conforme acima citado, faz parte da educação básica obrigatória. Os artigos e documentos encontrados até o momento tratam em sua maioria da evasão no ensino fundamental e médio, pois para muitos pesquisadores não se pode considerar evasão escolar no ensino infantil como nos alerta Silvia (2014), e sim crianças não matriculadas, no entanto com o período da pandemia isso mudou.

Segundo a Constituição federal (BRASILa, 1988) em seu Artigo 208 inciso I, é assegurada:

> [...] educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

A evasão escolar na educação infantil não é um problema exclusivo do município de Ji-Paraná, está espalhado por todo o país e tem preocupado governantes e toda a população de um modo geral. Mas, mesmo reconhecendo-o como um problema de nível nacional, é comum encontrarmos artigos, estudos, entre outros, que tratam do assunto, porém com o foco apenas no ensino Fundamental e Médio. Alguns pesquisadores e estudiosos defendem que não se pode considerar evasão escolar na educação infantil e sim contabilizar a quantidade de crianças fora da escola, mas é interessante salientar que durante o período pandêmico houve sim abandono escolar nessa faixa etária e muitos simplesmente deixaram de “frequentar” a mesma.

Não há dúvida, porém, que a maior preocupação de um educador é o desenvolvimento do educando, isso em todos os aspectos, social, emocional e intelectual. Portanto, uma criança que não passa ou não concluiu a educação infantil obrigatória pode apresentar dificuldades em diversas áreas durante toda a sua vida escolar.

## 2.2 IMPACTOS DA PANDEMIA PARA AS CRIANÇAS NA ESCOLA INFANTIL

As rápidas e tão consideráveis mudanças provocadas pelo Coronavírus, não foi de adaptação aceitável por todas as famílias o que fez com que muitas crianças apesar de já estarem matriculadas deixaram de "frequentar" a escola, pois não conseguiam acompanhar as realizações das atividades, em alguns casos a justificativa dos responsáveis seria até mesmo a falta de tempo para auxiliar a criança durante as atividades devido a corrida rotina de trabalho enfrentada pelos adultos.

No município de Ji-Paraná, localizado na região central do estado de Rondônia não foi diferente, houve um aumento considerável de crianças com 4 e 5 anos fora da escola, fator preocupante, já que se trata do segundo maior e mais populoso município do estado. A evasão escolar indica abandono das instituições de ensino por parte dos alunos, ou trancamento de matrícula, quando se trata de ensino superior. Causado por inúmeros fatores, trazendo diversos problemas sociais, econômicos, psicológicos entre outros. Na educação infantil não é diferente e durante o período de pandemia esse número aumentou consideravelmente, já que muitos pais enfrentam dificuldades em se adaptar à situação atual.

Como reduzir a evasão e suas causas. Embora a educação infantil de 4 e 5 anos seja obrigatória, muitas famílias estão desinformadas com relação a essa obrigatoriedade, o que torna comum muitas dizerem que essa fase da educação não é necessária, tendo a visão de "creche", onde não faz parte da educação básica, sendo assim o **relacionamento entre a escola e a família** é de grande importância, já que o seu papel é essencial. Não se pode esquecer que o fator número um consiste em **identificar as causas dessa evasão**, pois assim é possível tratar e resolver com eficácia o problema. Por fim, é importante também trazer inovações para o planejamento escolar, para que assim o estudante tenha interesse em frequentar a escola.

## 3. METODOLOGIA

Esse artigo se baseia em dados disponíveis nos sites oficiais da Educação estadual e municipal, além da SEMED (Secretaria Municipal da Educação) do Município de Ji-Paraná, para assim serem feitas as devidas comparações e análises em relação as informações teóricas referidas. Quanto ao *lócus* da pesquisa é a cidade de Ji-Paraná é uma cidade do centro do Estado de Rondônia com mais de 130.000 habitantes, e dentre esses um número considerável de ribeirinhos, comunidade tradicional do estado. Como instrumento e forma

da coleta de dados foi realizada uma consulta de dados por meio de formulário eletrônico por link pelo *google forms*, um formulário de perguntas dirigidos a moradores no município de Ji-Paraná, com perguntas referentes a crianças e a vida escolar delas.

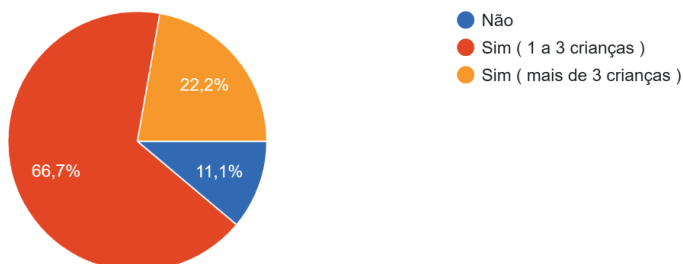
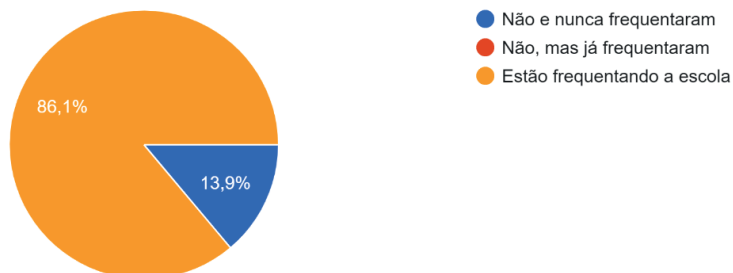
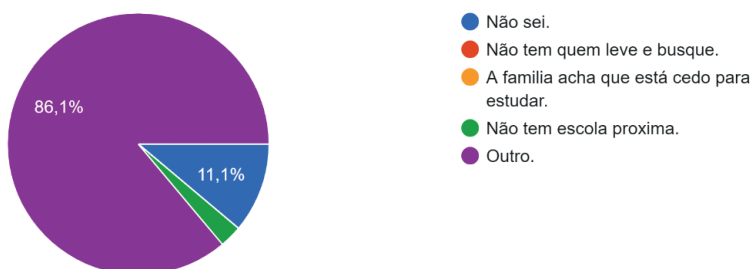
O formulário buscou identificar a opinião das famílias que tinham crianças em idade escolar para a educação infantil. Por este critério, foram abordadas 36 pessoas, no período de dois meses (agosto-setembro de 2022), que atuam na educação infantil. Apesar da natureza das perguntas não envolverem dados sensíveis ou que envolvam questões éticas ou particulares, ainda assim os questionários foram anonimizados.

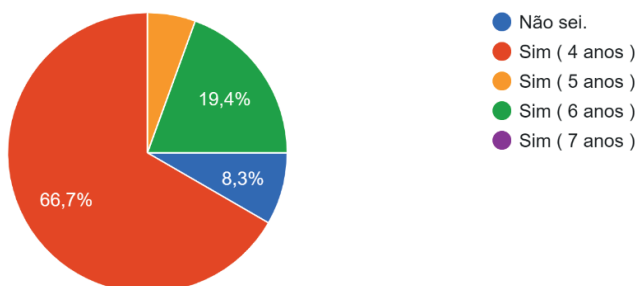
As fontes para as perguntas foram sustentadas na legislação educacional, compreendida pelas diretrizes para educação infantil e pela Constituição Federal quanto ao direito a educação (BRASIL a, Brasil b).

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O questionário foi aplicado considerando o público envolvido no estudo. Neste sentido as perguntas estiveram direcionadas para saber o quanto as famílias possuíam informações sobre a educação infantil e opinavam quanto as condições de acesso a esse nível de educação e se as crianças estavam frequentando ou se haviam evadido e **sobre o domínio dos respondentes sobre a educação infantil, entendendo o nível de conhecimento que teriam. As respostas podem ser** verificadas nos resultados nos gráficos a seguir.

### a) Sobre o domínio referentes a educação infantil:

Com base nos dados apresentados obteve-se que dos 36 entrevistados, 66% tinham na família ou na vizinhança crianças entre 1 e 3 anos, 22,2 % mais de 3 crianças e 11,1% não sabiam. Deste público 86,1% frequentam a escola e 134,9% não frequentam. Assim, há fuma presença significativa de crianças em idade para educação infantil que estavam na escola.

Para as crianças que não estavam na escola, os respondentes informam que os motivos são outros (86,1%) e não envolvem questões de logística quanto a participação da família. 11,1% não sabiam informar e 3% identificaram ausência de escola próxima.

## b) Sobre as informações dos respondentes a respeito da educação infantil:

Com base nos dados apresentados obteve-se que dos 36 entrevistados, 24 responderam corretamente sobre a idade para ingresso obrigatório na escola; 9 se equivocaram e 3 afirmaram não saber. Portanto há fortes indícios de que a falta de informação ainda é um dos motivos pelos quais existem crianças em idade escolar que estão fora da escola.

Sendo assim, os resultados demonstraram que um número significativo compreende a educação infantil como parte da educação ofertada de forma obrigatória e como um direito da criança e que possuem conteúdos e direitos de aprendizagem conforme descreve a legislação educacional (BRASIL b, BRASIL c e Brasil d).

A seguir passamos a identificar entre os respondentes para aqueles que as crianças saíram da escola, quais seriam as principais causas, focando no período da pandemia.

## 4.1 Principais causas da evasão escolar da educação infantil, em Ji-paraná/RO, durante a Pandemia

Durante o período pandêmico o número de estudantes fora das instituições de ensino teve um aumento notável, desde a educação infantil até o ensino médio, no município de Ji Paraná, faixa etária essa que deve ser importantemente considerada, já que se trata de ensino obrigatório e gratuito assegurado pela Constituição Federal Brasileira. Como resultado, na educação infantil obrigatória (4 e 5 anos), dentre os principais motivos desse abandono e evasão podemos destacar:

**1. Falta de acesso aos recursos tecnológicos e internet,** a pandemia “pegou” o mundo de surpresa e todos tiveram que se readaptar para assim seguir com suas vidas normalmente com o menor número de prejuízos possíveis, no entanto muitas famílias não conseguiram acompanhar essas mudanças. As escolas se viram obrigadas a mudar a sua forma de ensino, saindo do formato presencial para o online e remoto, mesmo sem estruturas e preparos, sendo assim muitos, entre esses os ribeirinhos, ficaram de certa forma excluídos. Apesar de ter disponível no formato remoto, onde os responsáveis têm acesso a atividade impressa, nas atividades em que era essencial o uso da tecnologia, foi necessário fazer adaptações para que assim o estudante não obtivesse um prejuízo ainda maior em sua vida acadêmica.

**2.** A **quebra de vínculo entre o estudante e escola** foi um fator de grande importância na agravação do problema em estudo, principalmente na educação infantil, já que é nessa fase que a criança começa frequentar a escola e assim passar por um período de adaptação, transição casa-escola. E a pandemia quebrou esse vínculo já que o estudante não pode vir ao espaço escolar.

Outro importante motivo que não pode ser esquecido é **a crise econômica** desencadeada por esse momento de forma global, com isso, muitas famílias foram "obrigadas" a reorganizar financeiramente muitas vezes criando formas de rendas que até então não conheciam, esse fator afetou tanto aqueles que frequentam as escolas públicas, quanto os de escolas particulares, pois o aumento de desemprego e as aulas de forma não presencial fez com que muitos estudantes parecem de frequentar a escola.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia provocada pelo Coronavírus causou inúmeros problemas para nossas vidas e entre eles os prejuízos na educação. No que se refere a educação infantil devido diversos motivos, o número de crianças fora da escola foi ampliado e se tornou relevante entender a compreensão da sociedade, especialmente as famílias sobre a importância da educação infantil.

Após o "controle" da pandemia, o retorno às instituições de ensino ocorreu de forma gradativa, pois muitos ainda demonstravam insegurança em enviar as crianças ao espaço escolar. Com inúmeras alegações, entre elas a falta de um responsável para levar e buscar a criança, já que as mudanças na rotina de trabalho provocada pela pandemia ainda não foram revertidas, e nem a situação econômica estabilizada.

Embora seja um tema que ganhou repercussão e mobilize estudos sobre vários outros fatores que implicaram o período em questão, o aprofundamento em estudos e artigos têm se baseado, até o presente momento, em sua maioria, ainda no ensino fundamental e médio, estabelecendo ainda uma demanda importante para o estudo do ensino infantil, que também faz parte da educação básica, assegurando sua obrigatoriedade e gratuidade.

## REFERÊNCIAS


BRASILa. Constituição Federal da República Federativa do Brasil. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASILb. Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de Dezembro de 2009b, Seção 1, P. 18.

BRASILc. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9.394/1996. BRASIL. Ministério da Educação.

BRASIL.d Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CUNHA, Francimara de Sousa, FERTS Enia Maria, BEZERRA, Nilra Jane Filgueira. O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos. Revista Educar Mais, 2021, Volume 5, Nº 3, Pág. 570 a 582.

LEMOS, Scheila Soares; SANTAIANA, Rochele da Silva Educação Infantil em Tempos de Pandemia da COVID-19. [s/d]Disponível em https://repositorio.uergs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/2104/_artigo.pdf?sequence=-1&isAllowed=y

GAMA, Claudia Vasconcellos Nogueira; CERQUEIRA, Maria Marta de Andrade; ZAMPIER, Patrícia da Paz. Educação infantil em tempos de pandemia: quando uma máquina do tempo aproxima as distâncias. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V. 7, N. 1 – pág. 522-548 janeiro/abril de 2021: "Pedagogias Vitais: Corpo, Desejo e Educação" DOI: 10.12957/riae. 2021.55378.

SILVIA, Glicia Paulo Bernado da. Evasão escolar na educação Infantil. 2014. 51f. Monografia (Especialização em Fundamentos de Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares)- Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/9621

# GESTÃO ESCOLAR E PANDEMIA: ANTIGOS E NOVOS DESAFIOS NA UTILIZAÇÃO DE AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

*Data de aceite: 02/07/2024*

**Gabriela Cruz Tavares**

## 1. INTRODUÇÃO

As tecnologias atualmente estão inseridas em nosso cotidiano, sendo imprescindíveis na comunicação. Os avanços tecnológicos são perceptíveis e segue adentrando todas as áreas de ensino, inclusive dentro da matemática. O que significa dizer que esses avanços consideráveis no âmbito tecnológico, consequentemente avanços para novas possibilidades de ensino, principalmente na área da matemática, onde já conseguimos observar uma vasta variedade de aplicativos, sites, programas e jogos que são utilizados em computadores, tablets e smartphones e que oferecem um significado especial na construção do conhecimento, dentro e fora de sala de aula. Disto, o nosso trabalho dialoga sobre os Ambientes Virtuais de Aprendizagem e as ferramentas digitais educacionais, os quais temos um crescimento histórico de sua utilização na década de 90.

A pandemia do covid-19 que ainda estamos atravessando impactou a todos e todas, sobretudo no âmbito educacional, trazendo à vista diversos questionamentos. Dentre essas indagações temos o papel da gestão escolar assim como do direito educacional, afinal eles são responsáveis pelo bom andamento do desenvolvimento educacional.

Para que possamos desenvolver com exatidão nossa pesquisa, precisamos conhecer a doença viral que modificou a vida, e sobretudo o chão da escola. Assim, a Covid-19 é uma doença que inicialmente apareceu na China por volta de dezembro de 2019, onde as pessoas acometidas com esse vírus apresentam um quadro clínico com danos aos pulmões, e que como acompanhamentos atualmente tem uma taxa alta de mortalidade, principalmente entre idosos e pessoas com quadro de doenças respiratórias.

O novo coronavírus da China se alastrou para o mundo, com recordes de óbitos em várias partes do planeta, tendo o Brasil atingido recentemente a marca de

mais de 100 mil mortos pelo vírus. Em curto tempo o vírus obrigou até mesmo as grandes nações traçarem planos de isolamento social e mudanças severas na convivência social, tendo destaque como medida severa o fechamento das escolas pelo mundo, ponto esse que devemos deixar claro que foi essencial para que o número de mortos não fosse ainda mais elevado.

Com o fechamento das escolas surgiram novos problemas ou apenas revelaram os antigos, nisso observamos que a escola além de ambiente educacional também era a única forma de acesso a alimentação por exemplo de alunos de baixa renda, ou mesmo era abrigo seguro para crianças e adolescentes que sofriam abusos e negligência em suas famílias. Muitas dessas crianças e adolescentes talvez nunca mais retornem para a escola, trazendo à tona a questão da evasão escolar. A escola pública mesmo com todas as suas dificuldades financeiras e educacionais ainda é uma porta de entrada para sujeitos que buscam uma melhoria de vida, não somente pessoas em idade escolar regular, mas também de adultos e idosos que foram privados de uma educação regular por inúmeros motivos.

Nisto, seguindo os passos de várias empresas e repartições públicas e privadas, as escolas tiveram que se adaptar ao *home office, portanto sendo a primeira* estratégia de contenção do novo coronavírus pelos governantes, pois era preciso se evitar o contato físico. Transformado a educação em uma das áreas mais afetadas pelas medidas de isolamento social exigidas pelo Estado. Assim, as aulas de escolas e universidades no Brasil foram suspensas por período indeterminado. A proposta de aulas virtuais foi a solução encontrada para que os alunos não perdessem totalmente a rotina de estudo, sendo uma tentativa envolta em críticas e em comentários positivos.

Porém, de forma infeliz, o que podemos observar é que a educação remota proposta pelo governo em suas diversas esferas, não atingirá todas as residências brasileiras, já que segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet, o que representa cerca de 46 milhões de brasileiros.

Nossa pesquisa caminha a partir de uma metodologia qualitativa, adotando a revisão bibliográfica como metodologia para desenvolvimento do trabalho. Sobre essa metodologia Boccato (2006) descreve como a busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas, e para além disso a aplicação de um questionário com gestores do Maciço de Baturité-CE sobre o uso da tecnologia nas aulas de suas intuições. Salientando que esse tipo de pesquisa trará elementos para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica.

De tal forma, o panorama educacional no país se apresenta de forma dessemelhante, onde muitas das vezes a própria escola não possui de uma internet razoável ou mesmo os seus professores não possuem formações para as tecnologias. Além de que, dentro

de um formato virtual, temos alunos apenas recebendo conhecimento. Onde Gergen (2007) realça que esse modelo aponta para uma hierarquia de produção do conhecimento. Representando por um sistema em que os professores produzem e os alunos apenas "recebem" de forma passiva aquele conhecimento, trazendo impactos para o processo de ensino-aprendizagem.

O gestor escolar é o mais cobrado dentro desse formato virtual trazido pela pandemia, colocando esse profissional no centro da escola e que muitas das vezes será culpabilizado pelo não êxito de sua escola. É preciso observar com afetividade os gestores escolares que passam por um contexto que ninguém poderia imaginar. Assim, a motivação para a nossa pesquisa se aprofunda no desejo de valorizar o papel da gestão escolar em meia a pandemia do Covid-19, como também trazer para a academia trabalhos relevantes para a nossa área.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A seguir discute-se os elementos constituintes do processo de gestão escolar na educação básica, os cenários para gestão e a influência do período pandêmico na construção das rotinas, metas e processos escolares.

### 2.1. ENTENDENDO O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR: ANTIGOS E NOVOS DESAFIOS.

O debate a respeito da gestão da educação básica em solo brasileiro apresenta-se a partir de várias conjecturas, assim como entendimentos e cenários difíceis, articulados aos sistemas de ensino. Nesse sentido, é essencial situar os eixos que permeiam a presente análise sobre gestão, no tocante à concepção, formação e financiamento da educação.

A educação pública de qualidade nasce no berço da escola realmente, para que ela venha a acontecer o papel do gestor escolar é colocado em centralidade, é esse profissional que vai realmente executar as metas e planos repassados por seus superiores. Sendo esse gestor que revelará se as estratégias traçadas pelos governantes são benéficas para a sua escola, esse profissional sempre será responsabilizado pelo êxito ou pelo que o Estado irá considerar como fracasso.

A escola pública é um ambiente de formatações diversas, assim como a escola privada. No entanto, as instituições de ensino privado seguem por uma formatação baseada no desempenho crescente de seus alunos, no sentido de que buscam sempre as maiores altas, resumidamente as melhores notas representarão os vitoriosos. E já na escola pública o fato de que o aluno continua frequentando a escola já é um avanço. É claro que os cenários nas escolas públicas são diversos, partindo de escolas que conseguem mesmo com poucos recursos serem referência em seu ensino, ou teremos escolas que os professores são impedidos de dar suas aulas por conta da criminalidade.

O capital tanto no ensino público como privado é essencial para que a escola consiga se manter funcionando, e quando falamos em funcionamento estamos falando desde políticas públicas para que o aluno consiga está na escola, até chegar também na formação de professores e gestores. A formação de gestores e de professores é algo que deveria ser constante, não somente dentro da rede pública. Em suma, os gestores atuantes já passaram por uma sala de aula, mas talvez o tempo dentro desse ambiente não expandiu seus olhares para os problemas vivenciados pelos docentes e discentes.

De tal maneira precisamos levar em consideração a ação das políticas de financiamento e regulação da educação, uma vez que os processos de gestão educacional e escolar são intimamente induzidos pela lógica decorrente do financiamento adotado, resultante da caracterização do Estado e da articulação entre as esferas pública e privada.

Sobre isso Dourado (2006) traz a seguinte indagação:

> [...] o embate entre o público e o privado, é necessário ressaltar que os seus desdobramentos efetivos se vinculam a determinações estruturais de uma dada realidade, indicando, assim, a configuração assumida pelo Estado, o seu alcance jurídico-político-ideológico e as instituições que o compõem (...). O embate entre o público e o privado, no campo educacional, revela a persistência de forças patrimoniais na educação, favorecendo, dessa forma, várias modalidades de privatização do público. (DOURADO,2006, p. 282-283)

Dourado (2006) a partir desse trecho nos mostra que a escola não é feita apenas de professores e alunos, mas sim de diversos profissionais. E que além de tudo o autor salienta que a gestão educacional é feita por fatores intra e extraescolares. Assim, a democratização dos processos de organização e gestão deve considerar as especificidades dos sistemas de ensino, o autor ainda fala que os graus progressivos de autonomia das unidades escolares a eles vinculados, e representando pela busca a participação da sociedade civil organizada, especialmente o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais.

Gadotti (2004) fala sobre os diretores:

> Outro aspecto que merece destaque neste trabalho é o fato de que a atual prática gestionária nas escolas acaba exigindo dos diretores uma dedicação maior, e às vezes plena, às questões administrativas, obrigando-os a tornar secundário o aspecto mais importante de sua atuação, ou seja, a sua responsabilidade em relação a questões pedagógicas e propriamente educativas, que se reportam à sociedade como um todo, e, especificamente à sua comunidade escolar. (GADOTTI, 2004, p. 92).

Corroborando com o pensamento de Dourado (2006) fazemos um paralelo com dois grandes autores, um sendo Scocuglia(1999) e outro o nosso aclamado Paulo Freire. A qual, temos dentro da obra de Paulo em *Pedagogia do Oprimido, onde segundo* Scocuglia(1999) é possível ver as aproximações de Paulo Freire com os ideais marxistas, com ênfase nas questões relacionadas aos conflitos entre as classes sociais. Também, na mesma

obra, Freire passa a ver a politicidade do ato educativo, ainda que este seja posto como "aspectos" políticos (SCOCUGLIA, 1999).

O sistema capitalista consegue adentrar em todos os campos, onde precisamos refletir a respeito de uma escola pública capitalizada, não somente relacionado aos valores financeiros, mas a questão de metas e mais metas a serem cumpridas, a números e mais números que precisam ser superados.

Com isso chegamos ao debate central desse tópico, partindo da ideia de que o gestor tem um papel basilar dentro da escola, para que possamos nos aprofundar dentro da gestão escolar antes precisamos compreender o que seria a mesma. É importante discuti sobre a relação de poder, a qual é necessário falarmos sobre a autoridade do gestor escolar, de tal modo trabalhando também a autoridade no interior da escola, refletindo de que ela consistia em uma ferramenta para possibilitar o funcionamento e a autonomia da escola.

A respeito desse pensamento de Paro (2005) cita que:

> Mas, se a transformação da autoridade no interior da escola for entendida como uma quimera, se a participação efetiva das camadas trabalhadoras nos destinos da educação escolar for uma utopia no sentido apenas de sonho irrealizável, e não no sentido que falando de escola como algo que possa contribuir para a transformação social e, definitivamente, devemos deixar cair as máscaras e as ilusões com relação à escola que aí está e partir para outras soluções, ou então cruzar os braços e esperar passivamente que os grupos dominantes, por meio de suas "reformas" e acomodações" de interesses, continuem nos fazendo engolir as soluções paliativas dos que os mantêm permanentemente no poder. (PARO, 2005, p. 14)

Brito e Carnielli(2011) trazem um olhar sobre a escola a partir de ideias administrativas, assim os autores observam a escola como organização, e está como tal uma vez que é formada por um conjunto de pessoas, alunos, professores, coordenadores e funcionários que desenvolvem um trabalho em conjunto com o objetivo organizacional de formar cidadãos aptos a atuarem e contribuírem para o bem comum da sociedade onde todos estão inseridos. Sendo assim, para alcançar o seu objetivo, uma escola é passível de ser administrada através das ferramentas que estão previstas no processo administrativo, e que envolvem as atividades de planejamento, organização, comando, controle e coordenação (Brito e Carnielli,2011).

A administração em sua conceituação clássica é entendida como o processo de planejar, organizar, comandar, controlar e coordenar. A primeira etapa do processo administrativo, o planejamento, pode ser entendida como a formulação dos objetivos organizacionais e dos meios para alcançá-los. Sendo assim, o planejamento envolve a definição da missão organizacional, a formulação de objetivos e dos planos necessários para alcançá-los e a programação de atividades. A etapa de organização envolve a alocação de recursos, a divisão de trabalho, a designação de atividades em órgãos e cargos e a definição de autoridade e responsabilidades. A etapa de comando envolve a designação

de pessoas, a motivação, a liderança e a orientação na execução das atividades. Na fase de coordenação é feito o processo de ordenamento dos esforços. E na fase de controle há a definição de padrões, o monitoramento e avaliação de desempenho e a correção de desvios. (CHIAVENATO, 2000).

E já para Costa (2007), a gestão pode ser percebida como a prática administrativa que define e direciona as políticas e o uso dos recursos - financeiros, materiais, de informação, tecnológicos, humanos, parcerias e alianças para o alcance da finalidade. O que em linhas gerais o autor descreve que a força física e a inteligência humana aplicadas ao trabalho. Valorizando que uma boa gestão escolar traz benefícios não somente para a escola enquanto organização, mas também para toda a comunidade ao seu redor.

## 2.2 AS TECNOLOGIAS NOS AMBIENTES ESCOLARES

A presença e introdução das tecnologias no ambiente escolar vem acontecendo com maior intensidade atualmente do que em outros tempos. Isso se dá em parte por um desenvolvimento crescente das tecnologias, mas também pela acessibilidade crescente a elas. Contraditoriamente, a crise sanitária ocasionada pelo período da pandemia gerou um contexto que impossibilitava o contato físico, sendo essencial o distanciamento social, por uma imposição do tempo e presença em forma de virtualidade.

As tecnologias já faziam parte da realidade dos alunos, porém muitos ainda não possuíam tanto acesso a esses meios e outros, mesmo na Pandemia, continuaram assim. De tal modo, o desempenho do professor saiu da função de gerir uma sala de aula presencialmente, para atuar em uma realidade virtual de ensino, tornando-se uma ação pedagógica que deve abordar sobretudo a demanda tecnológica, favorecendo o processo de ensino aprendizagem, no qual o foco não está apenas centrado na forma de ensinar, mas também está centrada na forma de aprender dos alunos.

Moran(2003), discorre:

> Quando falamos em tecnologias costumamos pensar imediatamente em computadores, vídeo, softwares e Internet. Sem dúvida são as mais visíveis e que influenciam profundamente os rumos da educação. Vamos falar delas a seguir. Mas antes gostaria de lembrar que o conceito de tecnologia é muito mais abrangente. Tecnologias são os meios, os apoios, as ferramentas que utilizamos para que os alunos aprendam. [...] O giz que escreve na lousa é tecnologia de comunicação e uma boa organização da escrita facilita e muito a aprendizagem. A forma de olhar, de gesticular, de falar com os outros também é tecnologia. O livro, a revista e o jornal são tecnologias fundamentais para a gestão e para a aprendizagem e ainda não sabemos utilizá-las adequadamente. O gravador, o retroprojetor, a televisão, o vídeo também são tecnologias importantes e também muito mal utilizadas, em geral. (MORAN,2003, p. 1)

O uso das tecnologias para enfrentar um déficit na aprendizagem de jovens e adultos no Brasil, mostrou de forma crua que a escola ainda tem muitos desafios pela frente, e que

o professor ganhou mais um desafio. Que no caso seria o aumento do índice de evasão escolar, ao passo de que muitos gestores não conseguiram manter seus alunos em aulas on-line, caindo esses dados nos ombros dos docentes, não pelo fato de serem péssimos no que fazem, mas sim por diversos fatores que fogem da competência da escolar. A escola que antes formava para a cidadania não consegue nem chegar até seus alunos em suas casas, é uma realidade próxima até mesmo dos professores. Afinal, computador e celular mesmo sendo aparelhos que fazem parte da rotina tecnológica não chegam até as classes mais baixas. Outro fator importante é a internet, pois muitos dos alunos só tinham acesso à rede quando estavam na escola, então como manter uma escola cidadã se ela não está conseguindo manter seus alunos.

As novas tecnologias são incorporadas rapidamente em nossa sociedade, sendo que no ambiente escolar ainda existe uma grande lentidão nessa incorporação da tecnologia. Hora pelo fato de ter um valor de investimos que muitas das vezes não cabe no orçamento de escolas públicas. Outra ausência observada a respeito do uso das tecnologias está relacionada com a participação dos gestores nos cursos de qualificação para o uso das novas tecnologias, no sentido de que possam incentivar a presença da tecnologia no contexto administrativo e pedagógico na escola, ou seja, os gestores precisam participar do processo de inclusão digital ou de alfabetização tecnológica.

Sobre isso, Pretto (1996) apresenta:

> [...] "não podemos pensar que a pura e simples incorporação destes novos recursos na educação seja garantia imediata de que se está fazendo uma nova educação, uma nova escola, para o futuro [...] vivemos um momento histórico especial, em que surgem novos valores na sociedade". (PRETTO,1996)

Entretanto, a pandemia trouxe inúmeros desafios para a educação, entre esses contratempos está relacionado aos nossos docentes, especificamente àqueles que mesmo com um domínio e experiência docente, hoje se desafiam por novas tecnologias, o que acaba por evidenciar uma verdadeira "aversão" em desenvolverem atividades com o auxílio de tais artefatos tecnológicos. Algo que também podemos ligar aos alunos.

## 2.3 Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Ferramentas Digitais.

Este tópico dialoga sobre os Ambientes Virtuais de Aprendizagem e as ferramentas digitais. Nisto, historicamente temos o marco dos AVAs no início na década de 90. Com isso não estamos subjugando as origens da Educação a distância, mas fazendo um recorte pertinente ao que pretendemos desenvolver neste capítulo.

A partir de Araújo Júnior e Marquesi (2008) o AVA é entendido como um se tratando de um ambiente de simulação do espaço de aprendizagem presencial, onde os mesmos são criados para possibilitar que docentes e estudantes tenham aproximação de ensino aprendizagem, corroborando para que o distanciamento físico/presencial seja minimizado

e o educando tenha acesso ao conhecimento, de tal forma, o espaço virtual oferece uma interatividade e compartilhamento educacional. Sobre isso, Alves (2009) completa essa conceituação ao descrever o ambiente virtual de aprendizagem como um espaço online integrador de uma diversidade de dispositivos que possibilitam aos usuários uma maior comunicação com os colegas de turma, com o professor/tutor e com os conteúdos e atividades disponibilizadas.

Os novos paradigmas epistemológicos apontam para a necessidade de criação de espaços que privilegiam a interação entre professores e estudantes na construção do conhecimento, através da dialogicidade, interatividade intersubjetividade. Isto requer uma nova concepção de ambientes/comunidades de aprendizagem, que se constituam como ambientes virtuais de aprendizagem (OKADA; SANTOS, 2004).

Diante do exposto, entendemos que nos AVAs o professor é o mediador do conhecimento através de chats-online, aulas interativas, tira dúvidas, fórum de discussões, ou utilizando dispositivos conjuntivos, como fóruns, Wikis, chats, e dispositivos emissores, como vídeos, textos e slides. Dentre essas possibilidades de interação, os estudantes realizam o seu autoestudo e o professor torna-se mediador entre o sujeito que aprende e os conteúdos trabalhados.

De acordo com Santos (2003), estes conteúdos são necessários ao aprendizado à distância, afirmando que:

> A aprendizagem mediada pelo AVA pode permitir que através dos recursos da digitalização várias fontes de informação e conhecimento possam ser criadas e socializadas através de conteúdos apresentados de forma hipertextual, mixada, multimídia, com recursos de simulações. Além do acesso e possibilidades variadas de leituras o aprendiz que interage com o conteúdo digital poderá também se comunicar com outros sujeitos de forma síncrona e assíncrona em modalidades variadas de interatividade: um-um e um-todos, comuns das mediações estruturadas por suportes como os impressos, vídeos, rádios, TV, e principalmente, todos-todos, própria do ciberespaço. (SANTOS, 2003, p. 4)

Atualmente existem diversos AVAs pelo ciberespaço, contudo para efeito de nossa pesquisa, temos o MOODLE, que é um ambiente virtual voltado para a aprendizagem colaborativa de acesso livre e gratuito a qualquer indivíduo com variados recursos disponíveis para auxiliar na interação e desenvolvimento das atividades. Este foi concebido por Martin Dougiamas, em 2001. É um sistema de administração de atividades educacionais destinado às comunidades on-line em ambientes virtuais voltados para a aprendizagem colaborativa, permitindo que estudantes e professores se integrem, de forma simplificada, seja estudando ou lecionando.

No contexto da pandemia da COVID-19, o uso das plataformas digitais, em especial o Google Meet, se fez muito necessária para o processo de interação entre os professores, alunos e sobretudo no campo da gestão escolar. Entretanto, o uso dessa ferramenta mostrou que o sistema educacional brasileiro não estava preparado para uma transição,

surpreendendo governo, secretarias, escolas e docentes, que em curto prazo tiveram que se adaptar a uma nova modalidade que causou grande impacto no processo de ensino-aprendizagem, pois a grande maioria dos docentes e alunos nunca haviam tido contato com essas ferramentas educacionais. (SENHORAS, 2020;DIAS; PINTO, 2020).

De acordo com Vale (2020), o uso do Google Meet como ferramenta de ensino aprendizagem, possibilita uma vasta interatividade promovendo atividades colaborativas, utilização de quiz e gamificação, bem como fazer o processo de associação com diversas outras ferramentas que ajudam a organização da sala de aula.

## 3. METODOLOGIA

Para a realização de nossa pesquisa tivemos como ferramenta metodológica a aplicação de questionário com perguntas abertas e definidas previamente. Essas perguntas foram pré-definidas e aplicadas via documento word e enviado pelo e-mail dos gestores pesquisados e via aplicativo WhatsApp, onde o participante editava com as suas respostas e enviava de volta com o documento já convertido em PDF ou caso quisesse o pesquisador entregava o questionário e ele respondia e devolvia em seguida. Participaram da pesquisa 3 gestores de escolas Municipais da rede de ensino do Maciço de Baturité-Ceará.

Os gestores estudados optaram por não se identificarem e não falarem nomes das suas devidas instituições de trabalho, isto que é um direito do participante e de forma ética respeitaremos.

As perguntas do questionário foram as seguintes:

- Quais Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA foram utilizados para ministrar/acompanhar as aulas dos professores?
- Quais ambientes (AVA) foram mais adequados para o processo de ensino--aprendizagem?
- Quais ferramentas (aplicativos, meet, whatsapp, etc) além dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem foram utilizadas durante o ensino remoto para as aulas e reunião de cunho gestor?
- Quais as principais dificuldades presentes na gestão remota?

As perguntas foram elaboradas para que o participante tivesse espaço para trazer sua opinião como também nos trazer uma amostragem das ferramentas que mais foram utilizadas.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesse tópico apresentamos os resultados e as discussões sobre o nosso objeto de investigação, com base nos formulários aplicados. Dentro do contexto pandêmico e agora essa pandemia já controlada, emerge o seguinte problema: “Como desenvolver atividades

pedagógicas, em particular manter uma gestão escola de excelência, sem fazer reuniões presenciais e ter os alunos e professores dentro da escola?" Uma alternativa encontrada por muitos países, inclusive para o Brasil, foi migrar as ações de gestão e ensino para plataformas online (ensino remoto) e utilizar tecnologias de informação e comunicação (TIC) e tecnologias digitais (TD), ambas comumente utilizadas na educação a distância.

No contexto brasileiro, acreditar que a simples implementação da transição da educação presencial para a distância resolverá os problemas é uma grande ilusão, pois mesmo diante de um leque de possibilidades, enfrentamos grandes desafios, pois procuram estar presentes em parte durante este estudo, onde abordamos um pouco ambos os aspectos tratando particularmente daqueles relacionados ao ensino de Matemática.

A partir dessa colocação temos a gestor escolar entrevistado 01, onde o mesmo ao responder o questionário colocou que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA que foram utilizados por seus professores para ministrar/acompanhar aulas foi o Google Sala de Aula, sendo esse ambiente segundo o mesmo também seria o mais adequados para o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre como os gestores organizaram sua escola para adentrar o campo virtual, os cincos relataram que a utilização dessas plataformas ocorreu por mediação da instituição e a secretaria de educação, como é no caso da utilização do Google Classroom, que foram as ferramentas adquiridas e compartilhadas pela instituição.

Precisamos lembrar que o Google Classroom é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso disponibilizado no Google Apps para a área de educação, sendo totalmente gratuito, necessitando apenas da existência de uma conta e-mail da Google, ou seja, um Gmail. Ainda nessa plataforma temos a possibilidade de criar turmas e solicitar que os alunos entrem através de um código gerado para o acesso. Nesse sistema, o docente pode contar com três menus, que são: mural, atividades, pessoas e notas, os quais oferecem vários recursos para o desenvolvimento de atividades educacionais.

Sobre isso, Moran (2007, p. 12) discorre que

> [...] há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino. Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estarmos juntos e o estarmos conectados a distância. Mas, se ensinar dependesse só de tecnologias, já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento. (MORAN, 2007, p.12)

Nesse sentido, temos o gestor escolar como sendo o conciliador entre as ferramentas ofertadas por sua instituição de ensino e a sua autonomia de criação de encaminhamentos

pedagógicos que harmonizem mediação entre os conhecimentos das disciplinas e os recursos da informática educativa adequados existentes, oferecendo aos docentes e ao discentes a apropriação do conhecimento mediante diferentes formas interação com o conteúdo da disciplina. De tal forma, precisamos salientar que a mediação do gestor escolar em todo o processo é imprescindível para a efetivação da aprendizagem, tendo em vista que os recursos tecnológicos ofertados pela instituição sozinhos não conseguem ser efetivos, isto é, não trarão um processo de ensino e aprendizagem de efetivo.

Seguindo nesse sentido, de acordo com os dados trazidos pelo questionário as ferramentas (aplicativos, meet, whatsapp, etc) além dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem utilizadas durante o ensino remoto, as ferramentas citadas em todas as respostas dos docentes foram: Google meet, Google formulários, Active Present, Wordwall, Canva.

De acordo com os gestores escolares entrevistados os mesmos tiveram algumas dificuldades levantadas:

> "Motivar os alunos a participarem efetivamente das aulas."
>
> (gestor escolar entrevistado 05.)

> "Inicialmente a pouca experiência com todos os recursos que precisei utilizar no ensino remoto. Os pais e os alunos não conheciam os novos recursos, inclusive muitos dos meus professores precisam buscar conhecimento sobre essas plataformas.
>
> (gestor escolar entrevistado 04.)

> "A maior dificuldade foi participação dos alunos nas aulas, fazer com que eles participassem ativamente das aulas e falta de interação entre professor e aluno."
>
> (gestor escolar entrevistado 03)

> "As principais dificuldades que tive foram: Manter os alunos motivados em frente ao dispositivo no qual assistiam aulas e utilização de ferramentas que permitiam a visualização das contas e escritos em matemática."
>
> (gestor escolar entrevistado 02)

Diante dessa pergunta geradora, o gestor escolar entrevistado 01 trouxe para o centro da discussão a questão da "Conectividade" como sendo a sua única dificuldade nesse processo de gestão escolar remota. Encontramos aqui uma dificuldade pertinente em relação ao uso das tecnologias digitais nas práticas educacionais, este sendo a ocorrência de que uma grande parcela dos discentes não possuem contato com a informática em suas casas, ou como levantado pelo gestor escolar entrevistado 01, os educandos não possuem acesso aos equipamentos e conectividade viável para assistirem às aulas. Uma realidade que segundo alguns gestores escolares entrevistados não se modifica em relação aos seus

professores, pois, muitos docentes não conseguiam participam das reuniões remotas pelo fato de que alguns residem na zona rural, um local de serras e que o sinal de internet e de telefonia móvel é um problema constante.

Sobre essa tratativa, Coscarelli (2002), afirma que está problemática poderia ser diminuída com a implantação de informática nas escolas:

> Muitos professores argumentam que a informática não é a realidade dos alunos. Esta é uma forte razão para se usar a informática na escola. Se em casa o aluno não vai ter acesso a esse equipamento, e consequentemente ao aprendizado que ele possibilita, é dever da escola viabilizar o acesso do aluno ao computador. O mundo profissional tem cobrado dos trabalhadores de todas as áreas conhecimento de informática, portanto, não dar esse conhecimento ao aluno é deixá-lo desde já fora do mercado de trabalho.
>
> (COSCARELLI, 2002, p.25)

Um dos grandes problemas da implementação de aulas remotas no Brasil é sobretudo a equidade, ou seja, existe um grande quantitativo de discentes que vivem em uma situação de vulnerabilidade socioeconômica, estes não possuindo condições de acesso básicos a cursos online, ou mesmo por falta de internet de qualidade, ou como dito os equipamentos como computadores, smartphones, para além disso um espaço físico apropriado para assistir às aulas.

Nesse sentido:

> [...] os maiores desafios são: a grande desigualdade no acesso à internet pelos estudantes; as dificuldades dos professores em desenvolver atividades remotas; as desigualdades no índice socioeconômico das escolas que também se revela na desigualdade da sua infraestrutura. Também fica claro que, em geral, as escolas das redes públicas não fazem o monitoramento do aprendizado das atividades não presenciais.
>
> (BRASIL, 2020, p. 6)

O outro fato levantado pelos gestores escolares pesquisados é a desmotivação dos discentes em relação a aula, afinal a escola só funciona se tiver a presença dos alunos, mesmo que de forma virtual. Ao passo de que compreendemos que essa falta de interesse dos discentes as aulas apresentam o cenário de uma acessibilidade restrita ou muitas das vezes inexistentes, pois alguns alunos moram em localidades sem conectividade a internet. Assim, o modelo de aula em que o professor pode estar online ao mesmo tempo que os alunos, ou mesmo dentro de uma "sala de aula virtual", não pode ser algo concreto em todas as redes de ensino devido ao colocado anteriormente, que é a dificuldades de acesso à internet, ou como os relatos coletados nas respostas dos estudantes como logo abaixo:

> "Dificuldades em lentidão na Internet que dificultavam de os alunos assistirem as aulas de forma síncrona. Em casa, geralmente não era um local adequado pra se assistir aula, pois tinha várias pessoas".
>
> (gestor escolar entrevistado 01)

> “No meu caso foi a questão do equipamento adequado para ter aulas remotas, muitos dos meus professores não tinham equipamentos para darem suas aulas. Onde, apenas o celular era ferramenta de trabalho.
>
> (gestor escolar entrevistado 02)

Esses relatos apresentados nos apresenta uma realidade sobre o ensino remoto que precisa ser debatida dentro das secretarias de educação, o que demonstra que os gestores escolares sentiram uma dificuldade gritante, ao passo de que a escola funciona a partir das ações de seus gestores, e estes foram extremantes cobrados e testados por todas estas questões postas aqui, pois muitos estudam sobre o ensino na pandemia se debruçam no papel do professor e do aluno, esquecendo da importância do gestor escolar.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o contexto atual não favorece a educação brasileira, porém é preciso esclarecer que os gestores escolares estão trabalhando atualmente ultrapassando sua carga horária normal de trabalho, assim como os professores. É preciso sim formar profissionais que sejam capazes de projetar e utilizar as novas tecnologias e mídias em sala de aula, ou da forma virtual como estamos vivenciando. A qual, acreditamos que seja papel da universidade formar profissionais que compreendam de tecnologia, no entanto, a formação continuada em serviço deverá ser proporcionada pela escola, ou pelas Secretarias de Educação. Sendo assim, é papel do gestor educacional buscar parcerias junto às instituições de ensino superior, para a formação continuada em serviço de seus educadores, para que seja amenizada, ou sanada, esta deficiência na formação do educador. E o próprio gestor precisa também estar em formações, pois é relevante ser exemplo para os demais colegas.

Concluímos que, solitariamente as tecnologias não podem gerar mudanças, e tão pouco chegar à exatidão das aulas presencial, pois ainda acreditamos que o chão da escola é o melhor lugar para se apreender. Sua presença na rotina da escola exige a formação contextualizada de todos os profissionais envolvidos, de forma que sejam capazes de identificar os problemas e as necessidades institucionais, relacionadas à implantação e uso de tecnologias. Realizada a identificação, segue-se a busca de alternativas que lhes permitam a transformação do fazer profissional, com base em metodologias pautadas em novos paradigmas.

A partir dessa pesquisa tivemos como resultado a reflexão de que a escola e o seu gestor são capazes de superar todas as dificuldades encontrada com a pandemia, é que a sociedade precisa compreender que a escola continua sendo o melhor lugar para se aprender e a formar jovens críticos.

Saliento o valoroso trabalho que está sendo desenvolvido pelos colegas gestores, professores na assistência aos alunos e seus familiares nesse contexto pandêmico.

## REFERÊNCIAS

ALVEs, Lynn Rosalina Gama. **Game over: jogos eletrônicos e violência/** Lynn Rosalina Gama Alves. – Salvador: L. R. G. Alves, 2004.

ALVES, L.R.G. Um olhar pedagógico das interfaces do Moodle. In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (Org.) Moodle: Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso. 2009.

ARAÚJO JÚNIOR, C. F.; MARQUESI, S. C. Atividades em ambientes virtuais de aprendizagem: parâmetros de qualidade. In: LITTO, F.M.;FORMIGA, M.(Orgs.). Educação à distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008. p.358-368.

ABAR, C. A. A. P. Teorias da transposição didática e informática na criação de estratégias para a prática do professor com a utilização de tecnologias digitais. ReviSeM, n. 1, p. 29- 45, 2020. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/ReviSe/article/view/11893. Acesso em: 12 NOV. 2022.

ALMEIDA, M.; RUBIM, L. O **papel do gestor escolar na incorporação das TICs na escola: experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. Gestão escolar e Tecnologias.** São Paulo: PUC-SP, 2004.

BRITO, Renato de Oliveira; CARNIELLI, Beatrice Laura. **Gestão participativa: uma matriz de interações entre a escola e a comunidade escolar**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 2, p.26-41, nov. 2011. Disponível em http://www.reveduc.ufscar.br.

CARRAHER. Terezinha Nunes; CARRAHER. David William; SCHLIEMANN. Analúcia Dias**. Na vida dez na escola zero**. São Paulo: Cortez, 1995.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

COSTA, Eliezer Arantes da. **Gestão Estratégica: da empresa que temos para a empresa que queremos.** - 2. ed. – São Paulo: Saraiva, 2007.

COSCARELLI, C. V. **A informática na escola**. Belo Horizonte FALE/UFMG, 2002.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. "A Educação e a Covid-19".Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 28, n. 108, 2020.

DOURADO, L.F. **O público e o privado na agenda educacional brasileira**. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org.). *Gestão da educação*: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006d.

FERREIRA, Claudino Ferreira. ENCICLOPÉDIA BIOSFERA, Centro Científico Conhecer - Goiânia, vol.6, N.10, 2010.

FAUNDEZ, A. O Poder da participação. São Paulo: Cortez, 1993.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.

GERGEN, Kenneth. **Realidade e Relaciones: aprocimaciones a la construcción social**, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. José C. Libâneo, João F. de Oliveira, Mirza S. Toshi-São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Maria Aglaê de M. **Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais** In: CONSELHO DOS SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. Gestão educacional: tendências e perspectivas. São Paulo : Cenpec, 1999. (Série Seminários Consed).

MORAN, J. M Gestão inovadora da escola com tecnologias. In: VIEIRA, Alexandre (Org.). Gestão educacional e tecnologia. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 151-164.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3.ed. São Paulo, Ática, 2005.

PRETTO, N, L. **Uma escola sem/com Futuro.** Rio de Janeiro: Papirus, 1996.

SALES, M. V. S. Educação a Distância. Módulo I. Curso de Formação de Conselheiros Municipais de Educação. Salvador: Unilatus, 2019.

SANTOS, Édméa Oliveira. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: por autores livres, plurais e gratuitos. In: Revista FAEBA, v.12, n.18. Salvador, 2003.

SENHORAS, E. M.(org.).Ensino remoto e a pandemia de COVID-19. Boa Vista:Editora IOLE, 2021.

SOARES, E. M.; NARDINI, F.; GIRON, G. R. **Algumas implicações da transposição informática nos processos de ensino e aprendizagem da matemática**. Revencyt, v. 25, n. 26, p. 282-295, 2016.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos. **Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas**. Estado e Política Educacional/n.05. 2004. Disponível em www.scielo.com. Data de acesso: 8 de julho de 2010.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

OKADA, A.L.P.;SANTOS,E.O. Comunicação Educativa no Ciberespaço : utilizando interfaces gratuitas Revista Diálogo Educacional Curitiba. V. 4, N. 13, p. 161 -174, Set / Dez., 2004.

PRETTO, N, L. **Uma escola sem/com Futuro.** Rio de Janeiro: Papirus, 1996.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: JOSE ARMANDO VALENTE. (Org.). Integração das Tecnologias na Educação. 1 ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância, 2005, p. 22-31

VALE, L. M. "Aulas Remotas e as Ferramentas do Google". Portal Eletrônico Fluência Digital[28/08/2020].

Disponível em: <https://fluenciadigital.net.br>. Acesso em: 20/01/2023.

CAPÍTULO 6

# DA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ÀS PERSPECTIVAS PARA GESTÃO PÚBLICA

*Data de aceite: 02/07/2024*

**Efigênia Maria Martins de Melo Paulo**

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação a distância aliada ao uso de tecnologias cada vez mais modernas desencadeou avanços para esta modalidade, bem como o processo de ensino aprendizagem e com isso tornou-se essencial para promover o acesso à educação e posteriormente o incentivo ao ensino superior, como forma de aperfeiçoamento através dos cursos de especializações. Neste sentido, torna-se essencial conhecer o período histórico de conquistas no ensino a distância em escala mundial e no Brasil, bem como a legislação para que esta modalidade viesse a ser reconhecida de forma a expandir e garantir o acesso a este ensino. No decorrer dos anos, foram sendo agregadas novas ferramentas, conceitos foram surgindo e à medida que o tempo foi passando foram sendo adaptados a novas realidades, corroborando para melhoria no ensino-aprendizagem. Surgindo programas e sistemas educacionais de fomento à educação através das especializações e neste contexto, as instituições que oferecem o ensino EAD através de seus cursos, possibilitam através novas formações e capacitações. Neste sentido surgem alguns questionamentos em torno da temática da educação a distância, com relação a sua origem, seus conceitos, se podem de fato servir como oportunidade para gestão pública na área educacional. Portanto, o presente artigo busca conhecer através do cenário atual as novas perspectivas para educação a distância na gestão pública. Dado a relevância do tema em conhecer sobre a modalidade de educação a distância, a proposta requer um trabalho minucioso que resultará numa reflexão para a melhoria na esfera pública. Dessa forma, buscou-se através deste trabalho conhecer o contexto atual do ensino a distância, visando a contribuir com os gestores e com a sociedade. O presente artigo está estruturado em quatro seções: a primeira trata do surgimento da

Educação a distância num contexto global, a segunda apresenta os conceitos da Educação a Distância, a terceira trata da Legislação do ensino a distância no Brasil; a quarta abordará sobre o Plano Nacional de Educação, Universidade Aberta do Brasil e programas de especializações.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A importância dos cursos da educação a distância para melhoria nos serviços do setor público é o propósito deste estudo. Diante disto, se faz necessário conhecermos alguns pressupostos dos e para a educação a distância aplicáveis a este nível de ensino.

### 2.1. O SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A EaD surgiu na cidade de Boston, nos Estados Unidos, no ano de 1728, e foi se expandindo logo depois de um anúncio no jornal da cidade. O professor Caleb Phillips oferecia um curso de taquigrafia (uma técnica para escrever à mão de forma rápida, usando códigos e abreviações) para alunos em todo o país, com materiais enviados semanalmente pelo correio; este é o primeiro registro de um curso a distância (OLIVEIRA et al, 2019, p. 3).

Para Cerigatto et al (2018): A educação a distância esteve associada com a perspectiva de qualificação profissional, tendo seus primeiros registros datados do século XVIII, em Boston, nos Estados Unidos, onde o professor Philips anunciava e oferecia cursos através de correspondência e declarava que qualquer pessoa que morasse em regiões pequenas dos Estados Unidos poderiam aprender através de seu novo método de ensinar. Segundo este autor, as epístolas de São Paulo, com suas mensagens e textos bíblicos que eram destinados às comunidades cristãs da Ásia Menor são consideradas para alguns estudiosos como os primeiros textos escritos a distância, também considera que o rádio foi um dos meios de comunicação que permitiu a expansão e disseminação desta modalidade.

Outro destaque, segundo Vasconcellos (2006), foi o surgimento de institutos, cursos e escolas. Em 1829 os primeiros institutos, cursos e escolas quando a EaD deu um grande passo em seu desenvolvimento. Na Suécia, se inaugurou o Instituto Líber Hermondes, tendo um quantitativo de 150 mil pessoas atendidas por meio de cursos à distância. Em 1840, no Reino Unido, surgiu, na Faculdade Sir Isaac Pitman, a primeira escola por correspondência da Europa e nos Estados Unidos, em 1892, no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago a Divisão de Ensino por Correspondência, para formação de docentes.

Em 1922 ocorreu na União Soviética o ensino por correspondência e no ano 1948 na Noruega foi feita a primeira legislação para escolas com correspondências. Em 1969 no Reino Unido fundou a Universidade Aberta e no ano de 1977, na Venezuela foi criada a primeira a Universidade Nacional Aberta; em 1978, criou a Universidade estadual a distância; Em 1984 na Holanda foi implantada a Universidade aberta; Em 1985, foi fundada a Associação Europeia da Escolas por Correspondências (AEEC); Em 1985 na Índia,

ocorreu a implantação da Universidade Aberta Indira Gandhi; Em 1987, o parlamento Europeu publicou uma resolução sobre as Universidades Abertas na Comunidade Europeia; Em 1987, foi fundada a Fundação Europeia de Universidade de Ensino a Distância; em 1988, em Portugal fundada a Universidade aberta; em 1990 ocorreu a implantação da rede Europeia a distância de Educação a distância, com base na declaração de Budapeste; Em 1991, relatório da comissão sobre a Comissão Aberta e a Distância na comunidade Europeia (VASCONCELOS, 2006 apud CORRÊA, 2005).

De acordo com Maia & Mattar (2007) citando alguns marcos do desenvolvimento da Educação a distância no Brasil, destaca:

As Escolas internacionais e cursos para correspondência em 1904 - O Jornal do Brasil iniciou suas atividades em 1891 registrou em sua primeira edição dos classificados anúncio de curso para profissionalização para datilógrafo por meio de correspondências. A implantação das "Escolas Internacionais" é considerada um marco porque representavam organizações norte-americanas que ofereciam cursos em espanhol. A educação a distância neste período manteve a utilização de material impresso, complementando depois o método com novos recursos; áudios e vídeos, transmissão de rádio e televisão, videotextos, computador e posteriormente passando a fazer uso de tecnologia de multimídias.

A Rádio-Escola 1923 ocorreram várias iniciativas destaque para o grupo que tinha como lideranças Henrique Morize e Roquette-Pinto que criou a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que oferecia cursos de português, francês, silvicultura, literatura francesa, esperanto, rádio telegrafia e telefonia. No ano de 1927 no Rio de Janeiro foi criada a Comissão de Cinema de Educação e adiante educadores lançaram o Manifesto da escola Nova (1932) que propunha para a educação brasileira o uso de recursos de rádio, cinema e impressos; (1934) instalada a rádio- escola Municipal do Edgard Roquette Pinto. A emissora Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1936) foi doada ao Ministério da Educação e Saúde, depois foi criado o serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação;

A Rádio monitor, em 1939 onde os primeiros institutos ofereciam de forma sistemática os cursos à distância por correspondência, profissionalizantes, dentre os quais o Instituto Rádio Técnico Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941);

O Instituto Universal Brasileiro - IUD (1941) foi um dos precursores do EaD no Brasil; A voz da profecia (1941), que começou nos Estados Unidos em 1929 com transmissão de séries bíblicas por rádio, que em 1943 passaram a ser gravados discos e transmitido programas por rádio. Assim foi ao ar o primeiro programa religioso através do rádio;

O Senac, Sesc e Universidade do Ar em 1947, ressalta-se que em 1941 já havia sido criado uma Universidade do Ar, no entanto, esta durou apenas dois anos, neste período foram ofertados cursos comerciais radiofônicos, durante esta experiência até 1941. Em 1976 foi criado o Sistema Nacional de Teleducação, com enfoque em correspondência e com experiências com rádio e TV. A partir de 1983. O SENAC em parcerias desenvolveu uma série de programas radiofônicos para orientação profissional na área do comércio e

serviços, com a denominação de *Abrindo Caminhos.* Em 1988 o sistema foi informatizado e no ano de 1995 foi criado o Centro Nacional de Educação a Distância (Cead). Em 2000 foi criada a rede Nacional de Teleconferência com transmissão via satélite pela STV - Rede Sesc - Senac de Televisão. Em 2001, passou a ser oferecido cursos de especialização a distância.

A Criação do MEB - 1961 , foi criada no Estado do Rio Grande do Norte, pela Diocese de Natal (1959) algumas Escolas radiofônicas que originaram o Movimento de Educação de Base. A Ocidental School foi criada em 1962, em São Paulo, com enfoque na área eletrônica; em 1967 foi criado o Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), que utilizava a metodologia através de correspondência nas atividades de educação a distância;

Neste mesmo ano foi criada a Fundação Padre Landell Moura, utilizava-se de métodos por correspondência e através do rádio.

Em 1967 foi criado o Projeto Saci (Satélite Avançado de Comunicação Interdisciplinares) pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), que tinha como premissa a criação de um Sistema de Nacional de Telecomunicações por Satélite. Esse projeto foi pioneiro e visava a comunicação em massa para prestações de serviços na área da educação, vindo a encerrar em 1976.

O projeto Minerva (1970), foi uma parceria entre o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta que teve como alvo a ser alcançado a educação e inclusão social de adultos por meio do rádio, ficando vigente até 1980.

O Telecurso - eram cursos supletivos oferecidos de caráter privado e por organizações não-governamentais, eram utilizadas tecnologias de teleducação, por via satélite e materiais impressos. Na década de 70 a Fundação Roberto Marinho iniciou um programa para educação no supletivo de 1º e 2º graus, que ficou conhecido como telecurso 2000. Eram utilizados livros, vídeos e transmissão por TV, eram disponibilizadas salas para que os alunos pudessem assistir e acessar o material de apoio.

O Centro Internacional de Estudos Regulares (Cier) do colégio Anglo-americano foi fundado em 1981, oferecia ensino fundamental e médio, que permitia que crianças de famílias advindas do exterior pudessem ter acesso à educação no Brasil.

O Salto para o Futuro, foi criado o Programa Jornal da Educação - edição Professor, teve origem na Fundação Roquette Pinto, iniciou-se em 1991, Em 1995 já com o nome intitulado de Salto para o Futuro foi englobado com a TV Escola (Canal Educativo da Secretaria da Educação a distância do ministério da Educação. Este foi um programa de formação continuada visando aperfeiçoar professores do ensino fundamental e dos cursos de magistério. As secretarias de educação e o Sesc eram parceiras responsáveis no acompanhamento das salas de aulas nos Estados.

Após os referidos marcos já contemplados, ressalta-se a importância de cada etapa que contribuíram para o avanço e desenvolvimento do ensino a distância, considera-se também a abrangência em que diversas áreas permeáveis para que a educação viesse a expandir e proporcionar no que tange ao acesso à educação, como também a capacitação e aperfeiçoamento de professores.

De acordo com Maia e Mattar ( 2007, p. 27): “No fim da década de 1980 e início dos anos 90, nota-se um grande avanço da EaD brasileira, especialmente em decorrência dos processos de informatização, bem como da difusão das línguas estrangeiras”.

## 2.2 CONCEITOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância é um método de ensino muito usado no mundo. Conforme Oliveira et al, (2019) no Brasil, não é difícil encontrar pessoas que já fizeram ou estão fazendo algum curso através dessa modalidade de ensino e há muitos estudiosos se debruçando em torno do tema. Isto permite fazer um apanhado sobre a questão dos conceitos de EaD.

Recorrendo a Bernardo (2004, p. 4), podemos mencionar como principais conceitos de Educação a Distância, quais sejam:

- Dohmem (1967): Educação a distância (Ferstudium) é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo onde o aluno se instrui a partir do material de estudo que lhe é apresentado, o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível através da aplicação de meios de comunicação capazes de vencer longas distâncias.
- Peters (1973): Educação/ensino a distância (Fernunterricht) é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender.
- Moore (1973): Ensino a distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas a parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outros.
- Holmberg (1977): O termo educação a distância esconde se sob várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local. A educação a distância se beneficia do planejamento, direção e instrução da organização do ensino.
- Keegan (1991): O autor resume os elementos centrais dos conceitos acima: separação física entre professor e aluno, que a distingue do

ensino presencial; influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, organização dirigida etc.), que a diferencia da educação individual; utilização de meios técnicos de comunicação para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos; previsão de uma comunicação de mão dupla, onde o estudante se beneficia de um diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via; possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização.

- Chaves (1999): A EaD, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume hoje, enfatiza-se mais a distância no espaço e se propõe que ela seja contornada através do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo). Não é preciso ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador.

Os conceitos de educação a distância no decorrer do tempo foram se agregando às novas tecnologias, que diante de novas realidades possibilitaram o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem. Neste sentido, para Silva (2019, p. 110): "As TIC são a representação dos processos tecnológicos vigentes nas sociedades contemporâneas."

Em termos dinâmicos, o conceito é revisitado em Costa (2017) sob impacto das tecnologias e nos oferece outra percepção de EaD sob a presença delas. Partindo de Costa, este autor considera que a educação a distância é uma forma de ensino aprendizagem, cuja mediação ocorre por meio de tecnologia da informação e comunicação, conforme :

> É uma forma de ensino-aprendizagem mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que permite que o professor e o estudante estejam em ambientes físicos diferentes. Isso significa que, ao invés de todos se encontrarem em uma sala de aula, com dia e hora marcados, cada um estuda em um horário diferente e onde quiser, por exemplo, em casa, na biblioteca, no trabalho etc. (COSTA, 2017, p.61 ).

Conforme Landim (1997 apud COSTA, 2017):

> O termo ENSINO está mais ligado às atividades de treinamento, adestramento, instrução. Já o termo EDUCAÇÃO refere-se à prática educativa e ao processo ensino-aprendizagem que leva o aluno a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio conhecimento (LANDIM, 1997 apud COSTA, 2017).

Sobre a questão de relação entre da educação a distância no contexto de novas tecnologias, de acordo com Correia (2015): o objetivo inicial da Educação a distância era de garantir o acesso não apenas a todos cidadãos como também a autonomia do estudante, entretanto essa atuação teve outras dimensões diversificadas que possibilitaram ampliar e aprimorar este conhecimento, através do aprimoramento do currículo, formações continuadas, partilhando informações, desenvolvendo competências e habilidade coletivas, nesta relação de informações, conhecimento e gestão deste aprendizado, com a cooperação colaborativa dentre outros.

A educação a distância ela é realizada por meio de recursos tecnológicos, que no processo do ensino tornam-se essenciais e que devem propiciar para a educação uma aprendizagem significativa e mais efetiva, onde o aluno neste processo de ensino-aprendizagem tenha autonomia participando de forma ativa na sua formação e busca de conhecimento, embora em espaços e tempos diferentes, requer de sua parte esta disponibilidade. Diante de todos os conceitos supracitados percebe-se uma evolução e marcos que contribuíram para a criação de legislação que amparasse a modalidade, conforme veremos a seguir.

### *2.2.1 Legislação do Ensino a Distância no Brasil*

De acordo com a Lei Nº 9.394 publicada em 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conforme o artigo 80, parágrafo 1º estabelece que:

> Art. 80 O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
>
> § 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

Sendo salutar destacar as competências para cada esferas, conforme estabelecido a LDB, conforme o artigo 8º nos parágrafos 2º e 3º :

> Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.
>
> § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.
>
> § 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Dos Sistemas de ensino, conforme a lei supracitada, em seu art. 14º estabelece que os sistemas de ensino definem as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, e como uns dos princípios a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Neste sentido outro marco a ser destacado foi o Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamentou o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sobre as diretrizes e bases da educação nacional, que em seu art. 1º e 2º estabelece que:

> Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Este decreto também estabelece que a educação básica e o ensino superior poderá ofertar a modalidade a distância, conforme:

> Art. 2º A educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade a distância nos termos deste Decreto, observadas as condições de acessibilidade que devem ser asseguradas nos espaços e meios utilizados.

Considera-se os avanços na legislação brasileira, de forma que elas asseguram o acesso a esta modalidade, definem as competências de cada ente federado, estabelecem as suas diretrizes e o desenvolvimento para promover o incentivo através de programa de ensino a distância.

### *2.2.2 Plano Nacional de Educação, Universidade Aberta do Brasil e Programas de Especializações com utilização da EAD*

As políticas públicas direcionadas à economia, saúde, educação, segurança, trabalho, socioambiental, de tecnologia e inovação, são medidas e ações que o Estado adota para atender desejos manifestados pela sociedade (Pereira, 2008). Com relação a estruturação das políticas públicas devem ser bem delineadas, de acordo com as prioridades, princípios, objetivos e as diretrizes, estando em consonância com as normas da constituição, para que atendam as demandas da sociedade, numa ação conjunta a nível federal, estadual e municipal.

A Lei Nº 13.005, de 25 de Julho de 2014, trata da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências e estabelece em seu Art. 1º que a aprovação do Plano Nacional de Educação teria vigência de dez anos. O Plano Nacional de Educação também estabeleceu no seu Art. 2º desta Lei supracitada acima, suas diretrizes: Erradicar o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; superar as desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhorar a qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promover o princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; estabelecer meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; valorização dos profissionais da educação; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental ( BRASIL, 2023).

Neste sentido, destaca-se o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que é um sistema que foi instituído pelo Decreto n° 5.800, em 08 de junho de 2006, que visa "o desenvolvimento da modalidade a distância, tendo como finalidade a expansão e interiorização a oferta de cursos e programas de ensino superior no país". É um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos superiores por meio da Educação a distância, com prioridade na formação inicial e continuada, assim como

dirigentes, gestores e profissionais que atuam na educação nos estados, municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 2023).

De acordo com o decreto supracitado, a UAB tem os seguintes objetivos: oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; ampliar o acesso à educação superior pública; reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras para o Ensino Superior, apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

Nesta perspectiva, nos objetivos da Diretoria de Educação a Distância da CAPES (UAB) destacam-se: I Fomentar as instituições públicas de ensino superior e polos municipais de apoio presencial, visando à oferta de qualidade de cursos de licenciatura na modalidade a distância; II. Articular as instituições públicas de ensino superior aos polos municipais de apoio presencial, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil - UAB; III. Subsidiar a formulação de políticas de formação inicial e continuada de professores, potencializando o uso da metodologia da educação a distância, especialmente no âmbito da UAB; IV. Apoiar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, mediante concessão de bolsas e auxílios para docentes e tutores nas instituições públicas de ensino superior, bem como tutores presenciais e coordenadores nos polos municipais de apoio presencial; e V. Planejar, coordenar e avaliar, no âmbito das ações de fomento, a oferta de cursos superiores na modalidade a distância pelas instituições públicas e a infraestrutura física e de pessoal dos polos municipais de apoio presencial, em apoio à formação inicial e continuada de professores para a educação básica (BRASIL, 2023).

Compete aqui destacar o programa da UAB, com enfoque na administração pública: O Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP). Este é um programa do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), lançado em 2009, que tem como área de atuação a formação, capacitação dos quadros de gestores para atuarem na administração de macro (governo), micro (unidades organizacionais) e sistemas públicos. Os cursos foram projetados com o objetivo principal de formar e qualificar pessoal de nível superior visando ao exercício de atividades gerenciais, possibilitando que esses gestores intervenham na realidade social, política e econômica, contribuindo para a melhoria da gestão das atividades desempenhadas pelo Estado brasileiro, no âmbito federal, estadual e municipal. O Sistema UAB oferta cursos na área da Administração Pública, compreendidos em: bacharelado em Administração Pública, especialização em Gestão Pública, especialização em Gestão Pública Municipal e especialização em Gestão em Saúde (BRASIL, 2023).

## 3. METODOLOGIA

A pesquisa que produziu este estudo foi caracterizada como qualitativa, quanto e de natureza descritiva e documental onde buscou como fontes a revisão de bibliografias revelar quais perspectivas diante do cenário para Educação a Distância e os desafios para eficiência na gestão pública. De acordo com Lakatos & Marconi (2003, p.183) : "Da mesma forma na que as fontes de documentos, às bibliográficas variam, fornecendo aos pesquisadores diversos dados e exigindo manipulação e procedimentos diferentes", os dados foram confrontados de modo a permitir a compreensão sobre as hipóteses de estudo consolidando-se como uma pesquisa exploratória uma vez que o estudo se encontra na fase preliminar e tem os objetivos permitirão mais informações sobre o assunto investigado, possibilitando melhor definição e delineamento do tema (Prodanov & Freitas, 2013). Neste sentido, a pergunta norteadora: Quais perspectivas do cenário atual da educação a distância para a gestão pública? Foi conduzida pelo objetivo geral de conhecer através do cenário atual da educação a distância às perspectivas para a gestão pública. Para atendimento a este objetivo geral, os objetivos específicos buscaram: a) identificar por meio de documentos oficiais quais dados que norteiam o cenário atual quanto a política e oferta da educação a distância pelo poder público; b) Conhecer a evolução da educação a distância, como se deu o processo abrindo caminho para os cursos de graduação e especialização na modalidade de educação a distância; c) Verificar quais os desafios se apresentam, considerando o levantamento realizado. De maneira geral, o estudo pretendeu contribuir para promover o fomento e a disseminação deste conhecimento e oferecer elementos voltados para melhoria na gestão pública no campo da Educação a Distância.

A partir da questão central e dos objetivos, outros questionamentos se mantiveram ao largo da discussão, porém com importância significativa: qual foi o processo desencadeado para que houvesse fomento em cursos de graduação e especializações a distância e quais os desafios e contribuições para esta modalidade, decorrente dessa expansão. A pesquisa explorou este tema, de forma a permitir uma descrição dos desafios e ao mesmo tempo uma contribuição no que diz respeito a disseminação do conhecimento e melhoria na gestão pública na esfera educacional. Os procedimentos da pesquisa foram de caráter descritivo e exploratório, cujos dados foram obtidos por meio da base pública de dados do Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), e revisão teórica de cunho bibliográfico que permitiram análise crítica dos dados. Assim, os instrumentos de coleta de dados foi realizada com base no Censo do ensino Superior 2021 e o Censo da Educação Básica 2021. Isto justificou-se porque as políticas públicas de incentivos e fomento são realizadas através de Programas destinados à formação de Professores da Educação Básica, dentre outros programas que investem em formação e capacitação de profissionais na área administrativa.

A análise dos resultados foi baseada a partir da compilação dos dados compreendidos a partir da apresentação descritiva e não paramétrica dos mesmos, correspondendo a apresentação dos achados que possam aclarar e possibilitar as respostas as questões de pesquisa levantados.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP), o censo da educação superior de 2021, constatou aumento no número dos de ingressos em 2021, este aumento de forma significativa na modalidade a distância, enquanto na modalidade presencial ocorreu uma queda.

O número de ingressantes entre 2020 e 2021, ocorreu na modalidade a distância, com variação 23,3% entre esses anos. Nos cursos presenciais houve um decréscimo de -16,5%; Entre 2011 e 2021, o número de ingressos variou negativamente (-23,4%) nos cursos de graduação presencial; nos cursos à distância ocorreu aumento de 474,0%; A participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2011 era 18,4%; em 2021, foi de 62,8%.( INEP, 2022). Em 2021 o número de alunos continuou crescendo nas matrículas da educação superior (graduação e sequencial) e atingiu o correspondente a 8.986.554, chegando a quase nove milhões.

O Inep (2021) registrou que este acréscimo já estava sendo sinalizado desde o ano 2019, sendo no ano de 2020, o período em que registra que o número de ingressantes em EaD ultrapassou o de estudantes que iniciaram a graduação presencial, importante destacar que a maioria destes estudantes estão em instituições privadas. Nessa rede de ensino, 70,5% dos estudantes, em 2021, ingressaram por meio de cursos remotos (INEP, 2021). O censo registrou a composição de Educação Superior Brasileira possui um total de 2.574 entre Instituições públicas e privadas. Dentre os quais de acordo com a sua organização, destacamos: Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais e Cefets (INEP, 2021).

Da organização acadêmica e categorias administrativas com seu respectivo quantitativo temos as seguintes divisões: Pública e privada. Sendo nas universidades: Pública (113), privada (91); Dos Centro Universitário Público (12) , Privado (338) ; As faculdades : públicas (147), Privadas (1.832 ); Os Institutos federais e Cefet: Pública (41) e Privada (0). Ficando assim distribuídos por 87,8% que correspondem a 2.261 instituições privadas e dos 1,2% são instituições públicas que totalizam 313 instituições, das quais estão subdivididas respectivamente em : Federal (4,6%), Estadual (5,2%) e (2,3%) a Municipal (INEP, 2021). Destaca-se aqui que 87,6% das instituições de educação superior são privadas, apenas 12,2% são instituições públicas.

Compete aqui destacar a importância entre a União, os Estados e os Municípios, nesta somatória de esforços na busca de parcerias para que as políticas públicas sejam implementadas e executadas com eficiência.

No quadro a seguir constam dados relevantes obtidos do Censo da Educação Superior, conforme veremos abaixo:

QUADRO 1 - RESULTADO DO CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2021

| Ações | Temas | Descrição dos dados |
|---|---|---|
| 1 | Percentual do número de instituições de Educação Superior, por categoria administrativa-2021, | Há 313 IES públicas e 2.261 IES privadas no Brasil;<br>87,6% das instituições de educação superior são privadas.<br>Em relação às IES públicas: 42,8% são estaduais (134 IES); 38,0% são federais (119); e 19,2% são municipais (60).<br>Entre as IES privadas, predominam as faculdades (81,0%);<br>Quase 3/5 das IES federais são universidades e 34,5% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) |
| 2 | Distribuição das IES e por organização acadêmica Brasil- 2021 | As 204 universidades existentes no Brasil equivalem a 7,9% do total de IES.<br>Por outro lado, 55,1% das matrículas de graduação estão concentradas nas universidades;<br>• Apesar do alto número de faculdades, nelas estão matriculados apenas 13,4% dos estudantes de graduação.<br>Em 2021, 43.085 cursos de graduação e 17 cursos sequenciais eram ofertados em 2.574 IES no Brasil |
| 3 | Participação Percentual do Número de Matrículas em cursos de graduação a distância, por categoria administrativa | • Na modalidade a distância, o aumento foi de 19,7% no mesmo período, menor que o crescimento registrado no período 2019-2020 (26,8%);<br>• Entre 2011 e 2021, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 274,3%, enquanto na modalidade presencial não houve crescimento, queda de -8,3%.<br>O número de matrículas na modalidade a distância continua crescendo, atingindo mais de 3 milhões em 2021, o que já representa uma participação de 41,4% do total de matrículas de graduação. |
| 4 | Número de Ingresso por modalidade 2011 a 2021 | O aumento do número de ingressantes entre 2020 e 2021 é ocasionado, exclusivamente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 23,3% entre esses anos; já nos cursos presenciais houve um decréscimo de -16,5%.<br>A participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2011 era de 18,4%; essa participação, em 2021, foi de 62,8%<br>O volume de ingressos em 2021 teve um aumento significativo na modalidade a distância. Na modalidade presencial houve uma queda |
| 5 | Número de Ingressos por Categoria Administrativa 2011 a 2021 | Em 2021, o número de ingressantes teve um crescimento de 4,8% em relação a 2020;<br>• Entre os anos de 2020 e 2021, houve uma queda no número de ingressantes na rede pública (-6,6%);<br>• A rede privada continua com a expansão do número de ingressantes: em 2020/2021 houve uma variação positiva de 6,6%;<br>• No período compreendido entre 2011 e 2021, a rede privada cresceu 86,0%. A rede pública aumentou 0,3% no mesmo período<br>Em 2021, quase 4,0 milhões de alunos ingressaram em cursos de graduação. Desse total, 87,5% em instituições privadas. |

| 6 | Participação percentual e número de docentes na educação superior, por grau de formação e regime de trabalho, segundo grau acadêmico | Quase metade dos docentes de cursos tecnológicos têm o regime de trabalho em tempo integral (44,2%), mas é o menor percentual comparado com os cursos dos demais graus acadêmicos: licenciatura (76,9%) e bacharelado (58,2%);<br>• Em 2021, a participação percentual de docentes com doutorado nos cursos de licenciatura foi de 67,3%, enquanto os cursos de bacharelado e tecnológicos registraram 59,3% e 37,9%, respectivamente.<br>Os cursos de licenciatura têm o maior percentual (76,9%) de docentes com o regime de trabalho em tempo integral |
|---|---|---|
| 7 | Perfil dos docentes de instituição de Educação Superior por categoria administrativa (Pública e Privada) - 2021 | Tanto na rede privada quanto na rede pública, os docentes são majoritariamente homens;<br>• 40 anos é a idade mais frequente dos docentes em instituições públicas e, nas instituições privadas, 41 anos.<br>• Os doutores são mais frequentes na rede pública, enquanto na rede privada predominam os mestres;<br>• Em relação ao regime de trabalho, enquanto a moda dos docentes da rede pública é integral, na privada é parcial. O típico docente da rede pública possui doutorado. O mestrado é o grau de formação mais frequente na rede privada. |
| 8 | Perfil Discente e vínculo de modalidade | Em relação ao número de estudantes, o sexo feminino predomina em ambas as modalidades de ensino;<br>• O turno noturno é o que possui mais estudantes nos cursos de graduação presencial;<br>• Alunos matriculados em cursos de bacharelado são a maior parte na modalidade presencial e a distância |
| 9 | Número de matrículas por grau acadêmico 2011-2021 | Entre 2011 e 2021, a matrícula na educação superior aumentou 32,8%; A média de crescimento anual do número de matrículas é de 2,9% a.a.; Em relação a 2020, a variação positiva foi de 3,5%.<br>Em 2021, o número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) continuou crescendo, atingindo quase nove milhões |
| 10 | Participação percentual e número de docentes na educação superior por grau de formação e regime de trabalho, segundo o grau acadêmico 2021 | Quase metade dos docentes de cursos tecnológicos têm o regime de trabalho em tempo integral (44,2%), mas é o menor percentual comparado com os cursos dos demais graus acadêmicos: licenciatura (76,9%) e bacharelado (58,2%);<br>• Em 2021, a participação percentual de docentes com doutorado nos cursos de licenciatura foi de 67,3%, enquanto os cursos de bacharelado e tecnológicos registraram 59,3% e 37,9%, respectivamente.<br>Os cursos de licenciatura têm o maior percentual (76,9%) de docentes com o regime de trabalho em tempo integral |
| 11 | Participação dos docentes em cursos de graduação por modalidade, segundo o grau de formação 2021 | A maioria dos docentes de cursos presenciais é composta por doutores (60,3%). Na modalidade a distância, a maior parte é de mestres (46,7%); nos cursos presenciais, 89,9% dos docentes possuem mestrado ou doutorado. Nos cursos à distância, esse percentual é de 89,2%<br>Apesar dos cursos na modalidade a distância terem um percentual menor de doutores, eles possuem maior percentual dos docentes que têm mestrado em sua formação, comparando com os cursos presenciais |

Elaborada pela autora, dado INEP (2021)

No Período de 2011 até 2021, em que o percentual de matriculados nos cursos de graduação por categoria e em curso a distância, houve um aumento da EaD em 274,3%, enquanto, nos presenciais, houve queda de 8,3%. As instituições privadas foram as que

concentraram a maioria dos matriculados: 76,9%. Já as instituições públicas registraram 23,1% deles. Ainda se registrou que entre 2011 e 2021, o percentual 32,8% de aumento de estudantes matriculados na educação superior, o que corresponde a uma média de 2,9% ao ano. Evidenciou neste Censo da educação superior que os números de matrículas na modalidade a distância continuam crescendo, atingindo em 2021 mais de 3 milhões, o que representa a participação 41,4% de do total de matrículas de graduação.

O número de matrículas em cursos de graduação presencial diminuiu -5,5% entre 2020 e 2021, enquanto a modalidade a distância, o aumento foi de 19,7% no mesmo período, menor que o crescimento registrado no período 2019-2020 (26,8%). (INEP, 2021).

Verificando os dados com o do Censo da Educação Básica, o censo registrou que as matrículas em 2021 foram de 46,7 milhões de matrículas nas 178,4 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 627 mil matrículas a menos em comparação com 2020, que corresponde 1,3% do total. O Censo da educação básica também registrou 7,8 milhões de matrículas no ensino médio em 2021, aumentando 2,9% no último ano. Esse crescimento estabelece uma tendência de aumento nas matrículas observadas nos últimos dois anos com acréscimo de 4,1% entre 2019 e 2021. (INEP, 2021).

Das matrículas da rede federal 82,3% estão concentradas nas universidades e nos institutos federais 17,2%. E os cursos de bacharelado mantêm sua predominância na educação superior com uma participação de quase 2/3 das matrículas. Os cursos tecnológicos registraram crescimento (12,8%) entre os graus acadêmicos. Cerca de 83,5% dos estudantes da educação superior que concluíram os cursos de graduação em 2021 são da rede privada e 16,5% são da rede pública. Cerca 1,3 milhão de estudantes concluíram a sua graduação neste período.

O Censo da Educação Superior constatou ainda que a maioria dos docentes de cursos presenciais é composta por doutores (60,3%) dos docentes em cursos de graduação, por modalidade de ensino. Na modalidade a distância, a maior parte dos docentes são mestres (46,7%); já nos cursos presenciais, 89,9% dos docentes possuem mestrado ou doutorado. Sendo 89,2% nos cursos à distância com este percentual . (INEP, 2021, p. 31).

Este dado está em consonância com a meta 13 do Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece que a elevação da qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (BRASIL, 2023). Neste sentido, conforme o dado alinhado com a meta, os dados constatam que o percentual de formação para o número alcançado com doutorado é satisfatório e ultrapassou a meta pretendida.

Na Educação Básica, foram registrados 2,2 milhões de docentes na educação básica brasileira. A maior parte deles atua no ensino fundamental (62,7%), em que se encontram 1.373.693 docentes atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 86,4% têm nível superior completo (83,4% em grau acadêmico de licenciatura e 3,0% de bacharelado)

e 9,2% têm ensino médio normal/magistério docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (INEP, 2021).

Trançando um paralelo com a meta 15 do Plano Nacional de Educação com outra meta prevista que garante esta colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que assegura todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

O Censo da Educação Básica apontou algumas regiões com limitações, mas também considera um recurso importante para as escolas nos tempos atuais é a internet. Ao avaliar a disponibilidade de internet nas escolas da educação básica, percebe-se que esse recurso é pouco presente (proporção geral inferior a 60%) nos estados do Acre, Amazonas, Pará, Maranhão, Roraima e Amapá. Verificou-se também no Censo da Educação Básica que os recursos tecnológicos estão mais disponíveis nas escolas de ensino médio que nas de ensino fundamental. Apesar de possuir o maior número de escolas do ensino fundamental, a rede municipal é a que menos dispõe de recursos tecnológicos, como lousa digital (10,8%), projetor multimídia (55,4%), computador de mesa (39,2%) ou portátil (25,8%) para os alunos e disponibilidade de internet (27,8%) para uso dos estudantes. (INEP, 2021).

O Censo da Educação Básica trouxe os resultados de uma pesquisa intitulada "Resposta Educacional à pandemia de Covid 19" ocorrida em 2020. Ressalta-se de acordo com o documento que a pesquisa Suplementar foi respondida por 168.739 escolas. A pesquisa em comento foi realizada em 2021, teve como finalidade averiguar as medidas pedagógicas e sanitárias adotadas. A pesquisa constatou que as escolas da rede federal foram as que mais ofereceram apoio de comunicação e tecnologia aos seus alunos. Dos recursos tecnológicos utilizados pelas escolas das redes federal, estadual e privada (70%) adotaram aulas síncronas (por internet, televisão ou rádio) para desenvolver as atividades de ensino-aprendizagem, na rede municipal, apenas 31,9% das escolas adotaram essa estratégia e as demais optaram por disponibilizar aulas gravadas para os alunos, isso em torno de 50,5%, a pesquisa registrou a carência de infraestrutura de internet nas escolas municipais, constatou dificuldades de acesso à internet por parte dos alunos, mostrou limitações principalmente no que tange aos municípios.

Diante dos dados da pesquisa supramencionada pelo Censo da educação básica, podemos inferir mediante o exposto, que além de desafios, podemos vislumbrar no que concerne ao cenário projetado, em que apesar dos desafios, podemos lançar um novo olhar, através de novas perspectivas de ensino-aprendizagem, através da modalidade de ensino a distância, na esfera federal, estadual e municipal, sobretudo na esfera municipal, também necessidade de investimentos em tecnologias e em recursos tecnológicos para melhorias nos processos de ensino-aprendizagem.

Apoiando-nos em contribuições de Correia (2015) Alves (2011) e Moran (2009), importa destacar a confirmação contida nas contribuições destes autores diante dos dados apresentados e compilados no trabalho. Vejamos:

Para Correia (2015, p. 34) Considera que "o aprendizado à distância sempre existiu, mas o ensino era restrito a poucos e o conhecimento também. É a evolução dos meios de comunicação que leva ao crescimento das possibilidades de utilização desses recursos no âmbito educacional". Os dados apresentados mostraram que a Educação a distância é uma modalidade que permite que as metas possam ser alcançadas, possibilita novas formas de ensino-aprendizagem, além do mais deve-se quebrar paradigmas no que concerne à educação a distância ser vista com preconceito.

Para Alves (2011), "a Educação a Distância pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois se utilizando de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento.". Ressalta-se aqui a relevância dos sistemas de ensino que favorecem também a formação de profissionais, professores na educação básica do ensino superior garantindo a formação continuada aos profissionais na área de atuação, levando em consideração necessidades.

Nesta perspectiva Moran (2009, p.67), o autor indicou que este cenário já era esperado, pois conforme: "A educação a distância está se transformando, de uma modalidade complementar ou especial para situações específicas, em referência para uma mudança profunda do ensino superior como um todo". Para este autor (Moran, 2009), o mundo está conectado em redes, aumentando a mobilidade em um mundo conectado em redes, onde aumenta a mobilidade, o que constitui a educação a distância não apenas uma modalidade complementar mas um eixo que pode promover mudanças no ensino superior em todo o âmbito educacional.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância tem se expandido mas até pouco tempo atrás isto parecia ser algo longínquo mostrou-se desenvolve-se a partir da importância do investimento nesta área. Aqui nos propusemos a demonstrar o cenário atual da educação a distância diante dos dados oficiais, que, por si, já se impõe frente as perspectivas para gestão pública. A Educação a distância está consolidando-se como um novo panorama apresentado, muitos investimentos são compreendidos como avanços do ensino a distância e expansão do acesso e da oferta, considerando a trajetória da modalidade desde o seu início e que foi se atualizando e se adaptando no decorrer dos anos.

No Brasil, a modalidade tem se apresentado com avanços, mas certamente necessita de mais investimentos no ensino EAD por parte da administração pública, porque em comparação com a iniciativa privada pressupõe-se que há investimentos e fomento nesta modalidade. Os dados do Censo da Educação Superior 2021, com base na série

histórica dos anos de 2011 a 2021 apontaram o crescimento da modalidade a distância em detrimento do presencial, podemos abrir um espaço para a situação em que o Brasil e mundo inteiro viveu com a pandemia da Covid 19, que foi um momento difícil para o mundo inteiro e a princípio trouxe grandes desafios para as escolas públicas, em que de repente alunos, professores e pais tiveram que se adaptar e aprender a utilizar novas tecnologias e plataformas para a comunicação.

Diante disso, os dados nesta pesquisa demonstraram que a educação a distância no ensino superior não pode ser ignorada nos planejamentos, nem ser vista como mero preconceito, haja vista não ser uma modalidade nova, se coloca como possibilidade para gestão pública nas suas competências. Como desafios deve-se continuar incentivando os cursos de graduações, especializações e formações para, com isto, promover melhoria na gestão da educação e na gestão pública como um todo. Os dados apontaram claramente para um cenário com impactos positivos e que devem causar grandes reflexões sobre a educação a distância, se por um lado a maioria das instituições são privadas e detêm a maior parte da quantidade de matriculados em cursos à distância, com isso pode-se inferir que existe uma demanda que está sendo atendida, deve-se ser incluídas nos planejamentos.

Como uma forma a contribuir para melhoria na qualidade do ensino na educação, isto não apenas no âmbito nacional, mais também no estadual e municipal, nos níveis de ensino fundamental e médio presenciais, onde as escolas que têm suas aulas presenciais poderiam ter um dia na semana o ensino a distância como uma forma de minimizar preconceitos com esta modalidade de ensino, visando esta troca de ensino-aprendizagem que este ensino pode proporcionar, os gestores e especialistas poderiam planejar desta maneira, para não serem pegos de surpresa em situações atípicas, como no caso da pandemia conforme citado acima, diminuindo assim dificuldades ou riscos eventuais, pois estarão preparados e habituados com a modalidade. Ainda para encerrar, o que deixa claro nesses dados é que há uma tendência crescente na modalidade de ensino EAD e uma crescente demanda que merece ser levada em consideração, devido à flexibilidade e oportunidade aos que optam por esta modalidade.

## REFERÊNCIAS


ALVES, L, **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**, volume 10 a 2011, Disponível em: Artigo_ 07.pdf (abed.org.br) Acesso 17 de dez 2022.

BERNARDO, V. **Educação a distância: fundamentos e guia metodológico**. 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net › ... › Distance Learning. Acesso em: 17 de dez 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 08 de Junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, Brasília DF. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm Acesso: 16 de Jan 2023.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep; **Censo da Educação Superior 2021** -Notas e Estatísticas disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf Acesso 12 nov 2022.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep; **Censo Escolar Educação Básica 2021-** Notas e Pesquisas. Disponível em : Resultados — Inep (www.gov.br) Acesso 18 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, **Lei de Diretrizes e bases da Educação. Lei nº 9.394**,. Disponível em: http://www.planalto.gov.br › ccivil_03 › leis › l9394 , Acesso em 11 de nov 2022.

BRASIL, Ministério da Educação, **Plano Nacional de Educação PNE,** Disponível: PNE - Plano Nacional de Educação - Plano Nacional de Educação - Lei n° 13.005/2014 (mec.gov.br) Acesso em 16 Jan 2023.

BRASIL, Ministério da Educação, **Programa Nacional de Formação em Administração (PNAP) Disponível em** https://www.gov.br › 28112017PPCEspGestaoPubMunicipalPNAP.pdf (www.gov.br) Acesso em 17 de jan. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação, CAPES ; **Educação a distância,** Brasília. DF. Disponível em: Educação a Distância — CAPES (www.gov.br) . Acesso em: 16 de Jan 2023.

CERIGATTO, Mariana P.; MACHADO, Viviane G. OLIVEIRA, Édison Trombeta D.; RODRIGUES, Michele. **Introdução à educação a distância**. Grupo A, 2018. E-book. ISBN 9788595026209. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/. Acesso em: 14 nov. 2022.

CORREIA, Rosângela Aparecida R. **Introdução à educação a distância.** Editora: Cengage Learning Brasil, 2015. E-book. ISBN 9788522123803. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788522123803/. Acesso em: 05 jan. 2023.

COSTA, Adriano Ribeiro da, **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL**: Concepções, histórico e bases legais, Revista Científica da FASETE 2017.1 | Disponível em:Rios_2017.1.9.9 (unirios.edu.br), Acesso em : 20 de nov de 2022.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

SILVA**,** Marcelo Fernando da, **Formação de administradores públicos no curso EaD** - disponível em: https://dialnet.unirioja.es › descarga › articulo, Acesso em: 11 nov 2022.

MAIA, C.; J. MATTAR. **ABC da EaD: a Educação a Distância** hoje. 1. ed. São Paulo: Pearson. 2007.

MORAN, J. M. **Modelos e avaliação do ensino superior** à **distância no Brasi**l. ETD - Educação Temática Digital, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 54–70, 2009. DOI: 10.20396/etd.v10i2.977. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/977. Acesso em: 14 jan. 2023.

OLIVEIRA, Aldimária Francisca P. de; QUEIROZ, Aurinês de Sousa; SOUZA JÚNIOR, Francisco de Assis de; SILVA, Maria da Conceição Tavares da; MELO, Máximo Luiz Veríssimo de; OLIVEIRA, Paulo Roberto Frutuoso de. **Educação a Distância no mundo e no Brasil**. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº17, 20 de agosto de 2019. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/17/ead-educacao-a-distancia-no-mundo-e-no-brasil Acesso 19 de nov 2023.

PEREIRA, J. M. **Políticas Públicas de Educação no Brasil**: A Utilização da EaD Como Instrumento de Inclusão Social. Revista de Gestão de Tecnologia & Inovação, Santiago, Chile, v. 3, n. 2, p. 44–55, 2010. Disponível em: https://www.jotmi.org/index.php/GT/article/view/art79. Acesso em: 20 nov. 2022.

PRODANOV, Cleber C; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico;** 2ª Edição; Novo Hamburgo, 2013; Disponível em: https://www.feevale.br › institucional › editora-feevale. Acesso 12 de jan. de 2023.

VASCONCELOS, S. P. G. **Educação a distância: histórico e perspectivas**. In: FÓRUM DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 8., 2006. Anais... Rio de janeiro, 2006. Disponível em: <http:// www.filologia.org.br/ viiifelin/>. Acesso 29 de dez 2022.

# CAPÍTULO 7

# GESTÃO ESCOLAR E OS FATORES INTRAESCOLARES NO FLUXO ESCOLAR

*Data de aceite: 02/07/2024*

**Dário Marques Campos**

**Walterlina Barboza Brasil**

**RESUMO:** O artigo ora apresentado, foi desenvolvido a partir da realização do Curso de Pós-Graduação em Gestão Pública Municipal da Fundação Universidade Federal de Rondônia, Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas - Departamento de Administração e tem por objetivo evidenciar a importância da atuação da gestão escolar diante do obstáculo causado pela reprovação dos estudantes na educação básica. Ademais, a pesquisa visa identificar e apontar os fatores escolares, sobretudo os fatores intraescolares que podem impactar no fluxo escolar dos estudantes. Para tal, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa que contou com a realização de pesquisa bibliográfica em diversos tipos de publicações que abordam sobre as temáticas escolhidas para a estruturação deste artigo. Os resultados da pesquisa apontam para uma forte relação entre uma efetiva atuação da gestão escolar como fonte potencializadora positiva dos fatores escolares, sobretudo dos fatores intraescolares, possibilitando que eles possam operar de forma a mitigar ou até mesmo zerar as taxas de reprovação na educação básica. Deste modo, pode-se comprovar que uma gestão escolar comprometida com o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação consegue fazer do seu contexto escolar um espaço de produção educacional de qualidade, alcançando bons resultados e possibilitando o fluxo contínuo dos estudantes no percurso da educação básica. Ressalta-se o enfoque dado aos fatores intraescolares por estarem no maior alcance da gestão da instituição educacional para exercer mudanças no sentido de realizar melhorias no fluxo dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão Escolar. Fatores Escolares. Reprovação. Fluxo Escolar.

**ABSTRACT:** The article presented here, was developed from the completion of the Graduate Course in Municipal Public Management of the Federal University of Rondônia Foundation, Nucleus of Applied Social Sciences - Department of Administration, aims to highlight the importance of school management in the face of the obstacle caused by the failure of students in basic education. Furthermore,

the research aims to identify and highlight the school factors, especially the intra-school factors that can act on the students' school flow. To this end, a research with a qualitative approach was carried out, which included carrying out a vast bibliographical research in various types of publications that address the themes chosen for the structuring of this article. The results of the research point to a strong relationship between an effective performance of school management as a positive potentiating source of school factors, especially intra-school factors, enabling them to operate in a way that mitigates or even eliminates failure rates in basic education. . In this way, it can be proven that a school management committed to the teaching, learning and evaluation process manages to make its school context a space for quality educational production, achieving good results and enabling the continuous flow of students in the course of education. basic education. The greater focus given to intra-school factors is highlighted, as they are within the greater reach of the management of the educational institution to carry out changes in order to improve the flow of students.
**KEYWORDS**: School Management. School Factors. Disapproval. School Flow.

## 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi realizada sob análise de um gestor escolar que destacou, a partir de comprovações bibliográficas, que a reprovação é extremamente danosa para o fluxo escolar dos estudantes da educação básica, além de evidenciar os fatores intraescolares que poderiam contribuir para que ocorresse a mitigação ou até mesmo a anulação das reprovações.

O estudo foi dirigido na análise da possível associação da reprovação a um conjunto de fatores intraescolares, tais como a inconsistência e fragilidade da gestão escolar, da própria gestão de sala de aula e do conteúdo, do processo pedagógico de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de intervenção, de recuperação e de recomposição das aprendizagens, além das dificuldades na apropriação dos resultados das avaliações ocorridas no ambiente escolar, da ausência do *peer effect*, do clima escolar, da cultura escolar, do sentimento de identidade e pertencimento e do efeito escola.

Esses fatores foram ao longo da pesquisa se mostrando associados aos processos que potencializam ou mitigam a reprovação na educação básica. Por isso, foi possível verificar que a atuação sobre esses fatores carece de atenção estratégica por parte da gestão escolar, pois quando não são bem desenvolvidos pela gestão, impactam no desempenho dos discentes, ocasionando a reprovação e a interrupção do fluxo escolar.

Os fatores capazes de influenciar e impactar no percurso educacional dos estudantes são chamados de fatores escolares e são classificados em duas modalidades: fatores extraescolares e fatores intraescolares. Os fatores extraescolares são aqueles que têm origem, são realizáveis e se constituem, no espaço externo à escola, mas que de alguma forma penetram no contexto escolar. Os fatores intraescolares, por sua vez, são aqueles que se originam, se realizam e constituem-se, dentro do espaço escolar (NEVES, 2018).

Diversos fatores extraescolares são inacessíveis pelas escolas, pois estão relacionados a aspectos sociais e econômicos da vida dos estudantes. Por esse motivo, e com base nas pesquisas selecionadas para a construção desta pesquisa, foi possível afirmar que os fatores intraescolares se destacam nos casos de sucesso ou insucesso, como por exemplo, os fatores citados nos trabalhos desenvolvidos por Soares (2004), Castro (2014; 2018) e Neves (2012; 2018). E justamente por isso, foram os fatores intraescolares analisados nesta pesquisa.

O entendimento do pesquisador que os fatores intraescolares podem atuar como potencializadores de aspectos positivos e mitigadores de aspectos negativos, de dentro da escola para fora, no seu ambiente educacional e social, foi crucial. Por isso, a construção desta pesquisa, no sentido de compreender que os fatores escolares, sobretudo os fatores intraescolares, podem facilitar o entendimento da própria condução da gestão escolar do quanto a reprovação é danosa para os estudantes e para o sistema educacional.

Faz-se necessário salientar que o tema abordado no artigo faz parte da linha de pesquisa do próprio autor, que já realiza estudos e análises a alguns anos sobre o assunto, pelo fato de ser um gestor de escola pública e devido ser um estudante egresso do curso de mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, realizado entre os anos de 2017 e 2019 na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em Minas Gerais. Portanto, muito da construção deste artigo, deve-se a sua pesquisa para a construção e aprovação da sua dissertação do mestrado cujo título foi: A reprovação como obstáculo ao Plano Nacional de Educação: estudo de caso em Minas Gerais.

A reprovação ocorre quando o estudante não obtém êxito na conclusão do ano letivo (INEP, 2013), portanto, não ficando apto para ser matriculado no ano de escolaridade subsequente de acordo com sua idade. Ou seja, por algum motivo, o estudante ficou retido no mesmo ano de escolaridade, ocasionando a repetência. Deste modo, ocorre a interrupção no seu fluxo escolar. Segundo dados do Unicef, em 2019, antes da pandemia, foram reprovados 7,6% dos estudantes matriculados na educação básica no Brasil. De acordo com a pesquisa das Nações Unidas, este percentual que nos últimos anos já se mostrava bastante elevado, foi acentuado durante o período pandêmico.

Sendo a reprovação o principal problema da educação básica, essa realidade faz com que os estudantes, como afirma Tavares Júnior (2018, p. 01), "convertam muitos anos de frequência à escola em poucos anos de estudo concluído". A estagnação do fluxo reflete no rendimento dos estudantes e, consequentemente, na baixa consolidação das competências e habilidades, que por sua vez tornam o rendimento abaixo do esperado para aquela etapa da educação básica, tornando um ciclo vicioso.

Para a estruturação e posterior construção desta pesquisa foi necessário o pesquisador e gestor observar a própria gestão escolar e verificar quais eram as travas que se tornavam obstáculos para o fluxo contínuo dos estudantes. Ou seja, quais eram os fatores intraescolares que preponderavam e atuavam de modo a resultar nas reprovações verificadas na educação básica na sua unidade de ensino, como de modo geral no país.

Por se tratar de um artigo produzido a partir de uma revisão bibliográfica, foi necessário um levantamento de autores que dedicam seus estudos neste assunto para consolidação do referencial teórico, buscando sempre pelos conceitos norteadores deste trabalho, sendo eles gestão escolar, fatores (intra) escolares, fluxo e reprovação. Com a seleção dos textos e documentos foi possível realizar um estudo aprofundado sobre o tema com a organização de fichamentos de cada obra e autor pesquisado para que pudessem ser utilizadas como parte do texto do artigo e como linha de raciocínio para a escrita do autor.

A partir da constatação da realidade nacional e da compreensão de sua área de atuação o pesquisador e gestor escolar fundamentou o presente artigo em pesquisas realizadas por autores e trabalhos de relevância na área da gestão escolar como Lück (2009), autores que já alertava desde a década de 1990 como a reprovação era e é uma realidade no sistema educacional brasileiro como Ribeiro (1991) e outros como Tavares Junior *et al* (2012; 2015; 2016; 2018) que nos últimos anos tem pesquisado sobre os fatores relacionados ao fracasso e ao fluxo escolar, além das obra de Soares (2004) que no início do século XXI já indicava a importância de analisar e desenvolver os fatores escolares.

Com pesquisadoras contemporâneas como Neves (2012; 2018) e Castro (2014; 2018), o destaque para a pesquisa deste artigo foi como a gestão escolar pôde agir direcionado a atuação dos fatores internos, chamados de fatores intraescolares, impactando positivamente no índice de reprovação da unidade de ensinode sua responsabilidade.

Com a consolidação da construção do artigo foi possível compreender como os fatores intraescolares, tais como a própria atuação da gestão escolar, a gestão de sala de aula e do conteúdo, dos processos pedagógicos de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de intervenção, de recuperação e de recomposição das aprendizagens, a apropriação dos resultados das avaliações, da existência ou não do *peer effect*, do clima escolar, da cultura escolar, do sentimento de identidade e pertencimento e do efeito escola possuem condições de atenuar as fragilidades internas e potencializar as características positivas existentes na unidade de ensino, além de oportunizar o surgimento de outras que ainda não haviam sido percebidas pela equipe educacional.

Deste modo, foi verificado um fortalecimento e melhor direcionamento das metas e ações da gestão escolar e seus colaboradores. Sendo constatado as prováveis causas internas para a ocorrência da reprovação na educação básica, possibilitando um melhor rendimento dos estudantes, por consequência dos resultados da escola, do sistema educacional e da própria sociedade.

## 2. GESTÃO ESCOLAR E A REPROVAÇÃO COMO CONSEQUÊNCIA DOS FATORES INTRAESCOLARES

A gestão de uma instituição educacional requer do seu dirigente uma capacidade

técnica e profissional capaz de atender as demandas de várias dimensões, como a dimensão administrativa, financeira, de pessoal e pedagógica. Na dimensão pedagógica, uma das ações que mais devem ser desenvolvidas é a redução ou até mesmo a anulação da reprovação, a partir da compreensão do contexto escolar, principalmente do ambiente interno da instituição.

A gestão da dimensão pedagógica exige do gestor escolar um conhecimento ainda maior, pois é necessário entendimento da didática, metodologias, arranjos pedagógicos, legislações educacionais, do ambiente e contexto escolar, além de ampla condição de compreender a educação como uma política pública extremamente importante para sociedade.

A partir deste pressuposto, a pesquisa buscou apontar para o gestor escolar a importância em compreender como a reprovação influencia no fluxo escolar e quais fatores podem influenciar positiva e negativamente no percurso escolar de significativa parcela dos estudantes da educação básica, sobretudo como já indicado neste trabalho, as repercussões dos fatores intraescolares.

## 2.1 A reprovação e o fluxo escolar

A reprovação é considerada um dos maiores obstáculos ao fluxo escolar de significativa parcela dos estudantes na educação básica. Nessa direção, Tavares Júnior, Farias e Lima (2012, p. 53) afirmam que "um dos mais graves problemas do sistema educacional brasileiro é a interrupção no fluxo escolar normal, ou seja, quando o aluno é reprovado ou abandona a série em curso". Esse processo de retenção no mesmo ano de escolaridade pode ser derivado de diferentes aspectos e variáveis envolvidas no processo educacional, embora geralmente ocorra devido às formalidades das legislações quanto ao rendimento e frequência dos estudantes.

Em suma, a reprovação significa a não aprovação de determinado grupo de estudantes, que são retidos no mesmo ano de escolaridade. Diante do exposto, temos a reprovação por frequência – o estudante precisa obter no mínimo 75% de frequência para a aprovação (MINAS GERAIS, 2021); a Reprovação Branca[1] – quando o estudante desiste no ano vigente por considerar que não será aprovado, mas matricula-se no ano posterior na mesma série (KLEIN; RIBEIRO, 1991); e a reprovação por insuficiência de rendimento[2].

---

1 "O que se depreende desses números é que a maioria dos alunos afastados por abandono, ou seja, com matrícula cancelada, assim o fizeram no final do ano letivo. É possível que estejamos constatando, aqui, uma forma de "repetência branca", onde os alunos são "aconselhados" ou "estimulados" a abandonarem a escola no final do ano letivo, pela certeza do fracasso e preferem a evasão por abandono, ou seja, pelo cancelamento da matrícula que preservará seu histórico escolar. Este comportamento representaria uma possibilidade de melhor aproveitamento de conteúdos da série sem o estigma da repetência. Este procedimento resguarda, também, a imagem do professor e da escola" (KLEIN; RIBEIRO, 1991, p. 21).

2 Em acordo com a Resolução SEE/MG 4.692, de 29 de dezembro de 2021 (MINAS GERAIS, 2021) para que o estudante seja considerado aprovado é necessário que ele obtenha 60% de aproveitamento nas atividades avaliativas realizadas em cada um dos componentes curriculares.

No que se refere à legislação, ocorreram alguns ajustes no sentido de contornar os problemas relacionados ao fluxo, como é o caso do estado de Minas Gerais, em que o estudante pode ser reprovado em até três componentes curriculares, exceto no 3º ano do Ensino Médio, e, mesmo assim, ser promovido para o ano escolar seguinte (MINAS GERAIS, 2021). Essa ação ocorre por meio da chamada Progressão Parcial (popularmente chamada de dependência). No caso do estudante que possui rendimento abaixo de 60% em mais de três componentes curriculares, esse é considerado reprovado na respectiva série/ano. Vale relembrar que seguidas reprovações podem levar a outros dois movimentos bastante danosos ao fluxo escolar: o abandono e a evasão.

O abandono escolar é caracterizado principalmente pela ação do estudante de desistir de estudar durante o ano letivo, podendo se matricular, ou não, no próximo ano. Caso o estudante não volte a ser matriculado no ano seguinte, ocorre a evasão. A evasão também ocorre se o estudante, mesmo aprovado no ano anterior, não volta a se matricular no ano seguinte.

O fluxo escolar é impactado diretamente e de forma negativa pelos variados tipos de reprovação, uma vez que a retenção impede o prosseguimento contínuo do estudante pelos anos de escolaridade, no tempo e na idade certa. Ribeiro (1991, p. 7) já alertava sobre a realidade que caracterizava a educação básica do Brasil, o que chamou de “Pedagogia da Repetência”. Quase duas décadas depois, autores como Alavarse e Mainardes (2010) assinalavam em seus estudos que o problema persistia na educação brasileira:

> No Brasil, a análise do fluxo dos alunos matriculados nos Ensinos Fundamental e Médio salienta a existência de altas taxas de reprovação e de taxas de abandono. Tendo em vista essa realidade, Ribeiro (1991) sugeriu a existência de uma “pedagogia da repetência”, ou seja, uma tendência em reprovar os alunos com a crença de que isso seria positivo para a vida escolar dos estudantes (ALAVARSE e MAINARDES, 2010, p. 02).

Na prática, confirma-se que pouca coisa mudou quase três décadas após as ponderações de Ribeiro (1991) e dez anos depois de Alavarse e Mainardes (2010) alertarem sobre os efeitos danosos da reprovação no sistema de ensino. Para Koslinski (2018, p. 2) “a persistência desta prática escolar ocorre mesmo frente a uma ampla literatura que discorre sobre seus efeitos negativos, tanto para a distribuição de oportunidades educacionais, quanto para eficiência do sistema educacional.”

A interrupção sucessiva do fluxo escolar acarreta a distorção idade/ano de escolaridade do estudante, do mesmo modo, sucessivas reprovações tendem a criar um desânimo em relação à continuidade dos estudos. Ainda, é muito provável e possível que no decorrer de um fragmentando percurso escolar, o estudante comece a ser inserido, devido à idade mais avançada, no mundo trabalho, o que tende a promover a evasão. Assim, é possível concluir que a reprovação é em grande parte a responsável pela descontinuidade do fluxo escolar na educação básica.

## 2.2 Gestão escolar e a continuidade do fluxo

Compreende-se por fluxo escolar, a transição dos estudantes pelos anos de escolarização, por meio da aprovação e consequente promoção para o ano escolar subsequente. O fluxo escolar deve ocorrer de forma gradativa e profícua, embora, durante o percurso estudantil, um percentual significativo dos estudantes interrompam esse processo, sendo a reprovação o principal fator gerador. Por isso, o interesse em entender melhor como e porque ocorre a interrupção do fluxo escolar de muitos estudantes durante a educação básica.

De acordo com Alavarse e Mainardes (2010, p. 01), "o fluxo escolar indica a progressão de alunos de uma coorte, em determinado nível de ensino, em relação à sua condição de promovido, repetente ou evadido". Ainda segundo os autores, "o conceito de fluxo escolar está, igualmente, relacionado ao acesso, permanência e conclusão do processo de escolarização" (ALAVARSE & MAINARDES, 2010, p. 01).

O gestor escolar atua para que o fluxo escolar transcorra em processo contínuo e que o estudante obtenha êxito em todos os anos da sua escolarização. No entanto, quando o fluxo escolar é interrompido, o estudante tem sua vida escolar comprometida, resultando na distorção idade/ano de escolaridade; em casos mais graves, no abandono e evasão escolar. Neste contexto é importante identificar os fatores escolares que impactam nos índices de reprovação, sobretudo os fatores intraescolares. Essa ação cabe primordialmente à gestão escolar.

Levando em consideração a atuação da gestão, o foco terá como prevalência o entendimento da potencialização dos fatores intraescolares positivos. A atuação da gestão escolar é fundamental ao intervir de modo a potencializar estes aspectos positivos do contexto educacional e social dos estudantes, pois esta ação resulta na melhoria do rendimento dos estudantes da educação básica, de modo a reduzir e até mesmo zerar as reprovações, possibilitando um fluxo contínuo dos estudantes no percurso escolar.

Por isso, o gestor escolar deve ser um profissional polivalente, que lidera a instituição educacional, por possuir papel fundamental no desenvolvimento de um ambiente harmonioso, com aprendizagens diversas na busca incessantemente de bons resultados. Nesse cenário consolida-se um ambiente com clima propício ao ensino e à aprendizagem.

> Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente (LÜCK, 2009, p. 22).

Resultando deste processo o sucesso escolar. Entende-se como sucesso escolar "quando o aluno desenvolve as competências esperadas obtendo aprovação em todas as etapas, concluindo a escolaridade compulsória em tempo e idade corretos" (CASTRO,

2018, p. 9). Para tal, é fundamental que a gestão escolar propicie na instituição educacional meios pelos quais possa potencializar seus fatores intraescolares para melhorar o processo de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de recuperação e de recomposição das aprendizagens, garantindo a permanência do estudante na escola e seu fluxo contínuo no percurso educacional.

Todo esse escopo deve constar na elaboração de um plano de gestão, cujos objetivos estejam bem delineados para cada um dos profissionais da instituição, propondo a gestão compartilhada e corresponsável. Soares (2004, p. 89) afirma que "a administração de uma escola só pode ser bem-sucedida se há objetivos claramente definidos, conhecidos por todos e para cuja implementação todos possam trabalhar".

## 2.3 Fatores intraescolares, fluxo escolar e a reprovação

Entre os fatores intraescolares mais atuantes no contexto das escolas pesquisadas pelos autores, destacam-se a própria gestão escolar em todas as suas dimensões, como a gestão pedagógica, dimensão administrativa, gestão financeira e gestão de pessoas. Os processos pedagógicos conduzidos pela equipe gestora pedagógica que nas escolas de Minas Gerais é composta normalmente pelo(a) diretor(a), professores(as) e supervisores(as), que rede pública de Minas exercem o cargo de Especialista em Educação Básica (EEB), atuando na gestão de sala de aula, do conteúdo, do ensino, da aprendizagem, da avaliação, da intervenção, da recuperação e da recomposição das aprendizagens e na correta apropriação dos resultados das avaliações internas e externas; contribuindo para a existência do *peer effect.* Sobre o *peer effect,* Neves (2018, p. 59-60) afirma que "é o efeito dos pares ou do grupo através de interações simples na sala de aula, como um empréstimo de material ou a realização de trabalhos em grupo". Assim, entende-se por *peer effect* contribui beneficamente entre os membros de um determinado grupo. Além destes, outros destaques nas pesquisas foram: a estruturação do chamado clima escolar[3]; a cultura escolar[4], e o sentimento de identidade e pertencimento.

Como resultado do trabalho com foco no fluxo escolar, as pesquisas realizadas por Castro (2014; 2018) e Neves (2012; 2018) mostraram que as instituições selecionadas conseguiram criar identidades próprias e elevaram seus resultados externos e internos que mitigaram a chamada "Pedagogia da Repetência". Estabeleceu-se, assim, nas instituições pesquisadas pelas autoras, o chamado efeito escola (CASTRO, 2018). Esse efeito é estruturado a partir da atuação potencializadora dos fatores intraescolares. Neves (2018) se utiliza da conceituação de Brooke e Soares (2008, s/p) para designar o efeito escola.

---

3 O clima escolar efetua-se em ambiente salutar para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem propiciados principalmente pela gestão da escola. Caracteriza-se pelas relações interpessoais e sociais saudável, proativas e estimulantes à sapiência e à cordialidade na convivência docente e discente (NEVES, 2018).

4 De acordo com Soares (2004, p. 91), "uma escola é definida pelo tipo de interação existente entre as pessoas que a constituem". Essas interações refletem toda a diversidade das histórias dos membros da comunidade escolar, sua condição socioeconômica, valores e experiências prévias e opções feitas pela escola. Essas complexas interações são denominadas de cultura da escola".

> Efeito escola, a capacidade que a instituição tem de agir no sentido de reforçar ou modificar a estrutura social. Brooke e Soares (2008) apontam como características das escolas eficazes elevadas expectativas por parte dos professores, motivação de trabalho desses profissionais e, principalmente, gestores com liderança (NEVES, 2018, p. 71).

Deste modo, pôde-se considerar que as pesquisas mostraram a diminuição da Pedagogia da Repetência com a construção e “implementação rotineira” do chamado efeito escola, um resultado positivo com impactos propositivos no fluxo escolar das instituições. As considerações tecidas até o momento são parte da base que sustenta este artigo para que possa cumprir seu objetivo de identificar e analisar a atuação da gestão escolar diante da reprovação na educação básica, interrompendo o fluxo escolar dos estudantes e os impactos causados no aumento ou diminuição dos índices de reprovação levando em consideração os fatores intraescolares.

Outro fator intraescolar bastante importante é a chamada coesão social, caracterizada pela maior participação dos estudantes, pais, mães e/ou responsáveis e comunidade atendida nas decisões do cotidiano escolar. Compreende-se por coesão social em torno da educação a integração entre os atores sociais visando melhorias educacionais. “A coesão social em torno da educação é um importante elemento para a equalização de oportunidades, além de permitir que laços sejam criados na escola e fora dela (NEVES, 2018, p. 73-132).”

Além desses, cita-se também, para fins de conhecimento o conselho de classe produtivo nos resultados projetados e alcançados; a existência de projeto de leitura envolvendo a biblioteca; a existência e funcionamento de laboratório de informática e laboratório de ciências; a existência e o uso de documentos orientadores internos, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, documentos que, em geral, contribuem para a organização do trabalho da gestão escolar com maior eficiência (SOARES, 2004; CASTRO, 2018; e NEVES, 2018).

Para o gestor escolar, compreender a atuação dos fatores escolares e, principalmente, a atuação dos fatores intraescolares, é de suma importância para conhecer a própria escola. O entendimento que os fatores intraescolares podem atuar como potencializadores de aspectos positivos e mitigadores de aspectos negativos, de dentro da escola para fora, no seu ambiente educacional e social, é crucial. Por isso, a atuação dos fatores intraescolares foi escolhida para a pesquisa deste artigo. Pois possibilitou traçar o caminho no sentido de compreender que os fatores intraescolares, podem facilitar o entendimento do quanto a reprovação é danosa para a vida e fluxo escolar dos estudantes da educação básica.

É de suma importância compreender que os fatores extraescolares e os fatores intraescolares não atuam de maneira isolada dentro do espaço escolar. Os produtos dos fatores intraescolares e extraescolares são oriundos da oportunidade que a escola constrói para a atuação de ambos, resultando no fortalecimento da coesão da escola/comunidade e

comunidade/escola, denominada de coesão social. Nesse processo, há a potencialização dos aspectos positivos, como também pode haver a mitigação dos aspectos negativos, talvez até sua anulação.

## 3. O ESTUDO ACERCA DA REPROVAÇÃO, FATORES INTRAESCOLARES E A GESTÃO DA ESCOLA

O presente artigo é um produto que deriva da pesquisa anteriormente realizada, entre 2017 e 2019, para a construção da dissertação do curso de mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, realizado pelo autor pela UFJF. Com o propósito de continuar a pesquisar e estudar para promover uma gestão mais eficiente na unidade de ensino em que atua, o autor retornou na sua fonte bibliográfica, revistando-a para que pudesse reavivar seu entendimento sobre o tema que havia escolhido.

Tendo em vista o assunto escolhido para construção do artigo, cujo objetivo era a explicitação da gravidade da reprovação escolar na educação básica e as consequências negativas para o fluxo escolar contínuo dos estudantes, o pesquisador e gestor escolar buscou identificar e analisar quais são os fatores que contribuem para ocorrência da reprovação. Sendo um artigo no qual seu embasamento está calcado em revisão bibliográfica, o autor retomou com o levantamento dos autores que dedicam seus estudos no tema, sendo possível assim a consolidação do seu referencial teórico.

Guiando-se pelos conceitos que embasam este trabalho, como gestão escolar, fatores (intra) escolares, fluxo e reprovação, o autor gestor reuniu novamente um conjunto de informações científicas, cujo teor comprova o quanto é danosa a reprovação para os estudantes da educação básica. O impacto derivado na interrupção do fluxo escolar dos estudantes pode ocasionar desde o abandono como também a evasão. Ademais, a reprovação pode ser um forte indicador de ingerência do gestor escolar, pois este, tem o papel fundamental, de garantir o processo educativo para os estudantes de modo produtivo e sequenciado, garantindo uma boa política pública para a comunidade que lidera.

Durante a revisão bibliográfica, foi possível destacar quais fatores escolares, sobretudo aqueles intraescolares, impactam nos índices de reprovação dos estudantes da educação básica, as suas características e como o gestor escolar pode atuar de modo a potencializar as características positivas existentes dentro do ambiente escolar e ao mesmo tempo mitigar os aspectos negativos, para enfrentar e reduzir o problema ou até mesmo zerando as taxas de reprovação.

Inicialmente o autor realizou buscas, em espaços virtuais, recomendados durante a realização das disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e Orientação ao TCC, deste próprio programa de pós-graduação. A seleção dos textos e documentos, partindo do tema, palavras e conceitos chaves em artigos, periódicos, monografias, dissertações, obras paradidáticas e revistas ocorreu em sites especializados. Além disso, retornou a leitura atenta e focada nos documentos que foram utilizados na época da construção da

dissertação. Para o autor foi possível realizar um estudo aprofundado sobre o tema com a organização de fichamentos de cada obra, documento e autor pesquisado, para que pudessem ser utilizadas como parte do texto do artigo e como linha de raciocínio para a escrita deste trabalho científico.

Na revisão bibliográfica os autores foram classificados a partir das seguintes categorias: 1. Aqueles que se dedicavam ao papel da gestão e aos problemas de fluxo escolar decorrentes da reprovação. 2. Aqueles que evidenciam a atuação da gestão escolar no desenvolvimento dos fatores intraescolares para mitigar a reprovação e melhorar o fluxo.

Além dos autores mencionados anteriormente, outros também alicerçam cientificamente o presente artigo. Ademais, é notório por parte de todos os autores e documentos pesquisados, como é importante a percepção, compreensão, análise e atuação em relação aos fatores escolares, sendo eles os extraescolares, mas sobretudo os fatores intraescolares. Pois, com foco nos fatores intraescolares, ou seja, nos fatores internos à escola, foi possível evidenciar que são eles os que mais impactam nas taxas reprovações. E estes estão no campo de atuação direta da gestão escolar, tendo em vista, de acordo com a bibliografia pesquisada, que os fatores intraescolares não atuam isoladamente, mas em consonância um com outro, podendo um ser mais enfático que outro, cabendo neste caso atenção especial da gestão escolar.

Utilizando uma abordagem de pesquisa qualitativa, em que foram selecionados autores e produções voltadas para o tema e assunto definidos pelas autor gestor, foi possível obter um considerável referencial bibliográfico com produtores de conhecimento científico, que por longo período, têm realizado estudos acerca da atuação da gestão escolar diante das taxas de reprovação e que buscam explicar a interrupção do fluxo escolar a partir dos impactos causados pelos fatores escolares, sobretudo os fatores intraescolares.

Durante todo o percurso de escrita e construção deste artigo, foi verificado, com base nos distintos autores e em diferentes épocas, o severo e crônico problema da reprovação entre os estudantes da educação básica, as consequências deste fato, além de sempre evidenciarem como os fatores intraescolares atuam diretamente na descontinuidade do fluxo escolar deles.

Tal como compreende Neves (2018, p. 38): “se as escolas eficazes podem atuar significativamente na vida dos alunos, é importante compreender que elementos tornam essas escolas eficazes”. Castro (2018) reafirma a importância de reconhecer nos fatores intraescolares a oportunidade de melhorar o rendimento e resultados dos alunos e da própria instituição:

> As pesquisas sobre eficácia escolar se debruçam sobre fatores como os recursos escolares (infraestrutura); a organização e gestão da escola (como a liderança do diretor e a responsabilidade coletiva dos docentes); o clima escolar (por exemplo, o interesse e a motivação dos professores e alunos, bem como dos demais atores que compõe a escola); a formação e salário docente; a ênfase pedagógica (ensino orientado pelas reformas educacionais) etc. (CASTRO, 2018, p. 67-68).

A partir da consulta bibliográfica foi possível considerar que gestão escolar possui grande destaque, principalmente na maneira propositiva para que seja mitigado e podendo até mesmo ser anulado o problema de reprovação na educação básica. Considera-se este, o ponto chave e positivo da pesquisa, a capacidade de interferência da gestão escolar neste processo. Deste modo, pode-se considerar que o reconhecimento dos fatores intraescolares por parte da gestão é fundamental para o sucesso escolar dos estudantes da unidade de ensino. O entendimento do contexto interno da escola é assim, o resultado a ser evidenciado por esta pesquisa, estruturada pelo presente artigo.

## 4. GESTÃO ESCOLAR E OS FATORES INTRAESCOLARES - RESULTADOS E DISCUSSÃO DO ESTUDO

No contexto de construção da pesquisa alguns autores se tornaram referências mais evidentes para o pesquisador na construção deste artigo. Estes foram tratados considerando as premissas dadas às categorias de análise durante a revisão bibliográfica, quando podemos verificar que no tema em questão há duas categorias visíveis para discuti-lo: 1. Aqueles que se dedicavam ao papel da gestão e aos problemas de fluxo escolar decorrentes da reprovação. 2. Aqueles que evidenciam a atuação da gestão escolar no desenvolvimento dos fatores intraescolares para mitigar a reprovação e melhorar o fluxo.

Vejamos cada um deles:

1. Aqueles que se dedicavam e evidenciam o papel da gestão e os problemas de fluxo escolar decorrentes da reprovação.

No campo de atuação da gestão escolar é cobrado um protagonismo nas ações que decorrem no cotidiano de uma unidade educacional. Neste contexto são vários os fatores que atuam positiva e negativamente a favor ou contra o rendimento e resultados dos todos os indivíduos que compõem aquele espaço, sobretudo no corpo docente e discente.

> Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente (LÜCK, 2009, p. 22).

A atuação da gestão escolar possui poder dentro e fora do espaço físico da instituição de ensino, nas pessoas que formam a comunidade atendida como também com toda comunidade escolar. Em sua bibliografia Lück (2009) reafirma o papel crucial da gestão escolar no que tange à evolução dos resultados dos estudantes a partir da potencialização dos fatores intraescolares.

> A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LÜCK, 2009, p. 23).

Quando se refere à reprovação e seus impactos no fluxo escolar dos estudantes, um dos autores mais utilizados nesta pesquisa foi Ribeiro (1991) com sua histórica bibliografia em que trata sobre a chamada Pedagogia da Repetência.

> Parece que a prática da repetência está contida na pedagogia do sistema como um todo. É como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma natural. A persistência desta prática e da proporção desta taxa nos induz a pensar numa verdadeira metodologia pedagógica que subsiste no sistema, apesar de todos os esforços no sentido de universalizar a educação básica no Brasil (RIBEIRO, 1991, p. 18).

Ribeiro (1991) já fazia uma observação importante no que se refere ao contexto social, bastante condizente com que é detectado nesta pesquisa. Segundo o autor, "a repetência tende a provocar novas repetências, ao contrário do que sugere a cultura pedagógica brasileira de repetir ajuda a criança a progredir em seus estudos (RIBEIRO, 1991, p. 15) ".

Contemporaneamente Tavares Junior *et al* (2012; 2015; 2016; 2018), conhecido pesquisador sobre fluxo escolar, pertencente ao corpo docente da UFJF, professor orientador na época da construção da dissertação do autor gestor desta pesquisa, também já vem evidenciando este severo problema educacional brasileiro. Tavares Júnior (2018, p. 01) persiste na inquietação que "o rendimento é historicamente um dos maiores gargalos ao desenvolvimento educacional brasileiro", uma vez que o baixo rendimento gera a reprovação e essa tende a gerar, em um futuro bem próximo, no ano letivo seguinte, um novo percurso de baixo rendimento, podendo ocasionar, mais uma vez, nova reprovação. Os estudos e pesquisas sobre o fluxo escolar e seus determinantes, como a reprovação, tiveram o primeiro impulso no início da década de 1990, quando os impactos das obras de "Klein e Ribeiro (1991) e Fletcher (1991) aprofundaram a discussão e o fluxo passou a ocupar lugar de destaque na reflexão educacional brasileira" (TAVARES JUNIOR, 2018, p. 03).

Sendo a reprovação o principal problema da educação básica, essa realidade faz com que os estudantes, como afirma Tavares Júnior (2018, p. 01), "convertam muitos anos de frequência à escola em poucos anos de estudo concluído". A estagnação do fluxo reflete no rendimento dos estudantes e, consequentemente, na baixa consolidação das competências e habilidades, que por sua vez tornam o rendimento abaixo do esperado para aquela etapa da educação básica.

2. Aqueles que evidenciam a atuação da gestão escolar no desenvolvimento dos fatores intraescolares para mitigar a reprovação e melhorar o fluxo.

Ainda no início do século XXI Soares (2004) já alertava sobre a importância da análise dos fatores intraescolares e seus impactos na vida escolar dos estudantes da educação básica. É fundamental que a instituição educacional potencialize seus fatores intraescolares para melhorar o processo de ensino, de aprendizagem e de avaliação, pois,

“(...) há grande disparidade de desempenho entre os alunos de escolas públicas submetidas a condições semelhantes. Ou seja, há fatores internos associados ao melhor desempenho dos alunos” (SOARES, 2004, p. 87).

> Para se administrar bem qualquer organização, é preciso primeiro identificar seus processos internos e as formas como se relacionam com os serviços e produtos produzidos. Considerando as opções deste texto, o principal processo em uma escola é o de ensino (SOARES, p. 88).

Lück (2009) com sua bibliografia nacionalmente conhecida, tratou da importância da gestão escolar e suas várias dimensões de atuação.

> A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento (LÜCK, p. 24)

As autoras Castro (2014; 2018) e Neves (2012; 2018) que possuem nas suas publicações exemplos claros de como a atuação da gestão escolar é fundamental para a potencialização dos fatores intraescolares positivos e como estes fatores impactam na redução e até mesmo na anulação das taxas de reprovação, atuando até mesmo nos fatores extraescolares existentes na comunidade escolar.

Castro (2018, p. 64) assegura que “diversos fatores podem interferir nos desdobramentos das trajetórias escolares, isto é, o sucesso ou fracasso educacional dos indivíduos e grupos, por exemplo aqueles relacionados ao indivíduo, à família e à estrutura escolar.” Essas características, ou categorias socioeconômicas, são denominadas no meio educacional de fatores extraescolares e fatores intraescolares.

Os fatores intraescolares mais pontuados pelos autores pesquisados são a própria atuação da gestão escolar, dos processos pedagógicos da gestão de sala de aula, do conteúdo, de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de intervenção, de recuperação e de recomposição das aprendizagens, a apropriação dos resultados das avaliações, o *peer effect,* o clima escolar, a cultura escolar, sentimento de identidade e pertencimento e o efeito escola possuem condições de atenuar as fragilidades internas e potencializar as características positivas existentes na unidade de ensino.

Nesse sentido, Castro faz importante indicação de quando uma escola consegue ser protagonista do seu papel institucional: “ao ser vista como objeto e centro de política, a instituição escolar passa a ser pesquisada, especialmente, no que tange ao efeito do estabelecimento” (CASTRO, 2018, p. 41). Essa condição propositiva é conhecida como efeito escola, conceito utilizado por Andrade (2008, p. 96 apud NEVES 2018, p.45):

> A forma como a escola pode influenciar o destino dos indivíduos é o que se conhece como "efeito escola": o conceito de "efeito da escola" é utilizado para medir a capacidade de as escolas, por meio de seu projeto pedagógico e de suas políticas internas, influenciarem o desempenho cognitivo de seus alunos.

O chamado efeito escola é um dos exemplos das teorias institucionais as quais confirmam o poder de atuação das escolas a favor de seus estudantes. Neves (2018) e Castro (2018) estruturam seus trabalhos nos paradigmas das teorias institucionais. Essas teorias afirmam que as escolas podem, a partir da sistematização de suas características internas, promover um processo de ensino de qualidade, com rendimentos educacionais elevados, alcançando resultados que fazem diferença na vida de seus estudantes. Deste modo, com forte embasamento bibliográfico, foi factível mensurar que o efeito escola quando potencializa as características positivas do processo de ensino e de aprendizagem abarca todos os outros fatores intraescolares, inclusive mitiga muitos fatores extraescolares que podem interferir negativamente no interior da instituição.

Assim, o efeito escola pode ser considerado o resultado da atuação propositiva da gestão escolar como também é princípio norteador para a própria atuação da gestão escolar. Além de ser considerado um suporte para o desenvolvimento dos processos pedagógicos da gestão de sala de aula e do conteúdo, do ensino, da aprendizagem, da avaliação, da intervenção, da recuperação e da recomposição das aprendizagens. Além da apropriação dos resultados das avaliações, na consolidação do *peer effect,* do clima escolar, da cultura escolar, do sentimento de identidade e pertencimento e do próprio efeito escola. Estes são fatores intraescolares capazes de atenuar as fragilidades internas e potencializar as características positivas existentes na unidade de ensino.

Com base nos estudos das pesquisas de Soares (2004), Neves (2012; 2018) e Castro (2014; 2018), foi possível comprovar que a gestão de diversas escolas, mesmo atendendo estudantes com diversificadas características socioeconômicas, apresentaram resultados muito satisfatórios, alcançando ótimo rendimento escolar e superando metas em avaliações internas e externas a partir do momento que começaram a melhorar as características internas da escola. Fato esse que expressa o quanto os fatores intraescolares fazem a diferença no percurso educacional dos estudantes.

Soares (2004) aponta como um dos fatores intraescolares as interações pessoais, sendo essas um fator intraescolar potencializador de bons resultados existentes nas escolas.

> Uma escola é definida pelo tipo de interação existente entre as pessoas que a constituem. Essas complexas interações são denominadas de cultura da escola. A cultura da escola se materializa na forma como os professores e alunos se tratam. Nesse aspecto, o comportamento dos alunos na sala de aula merece consideração especial (SOARES, 2004, p. 91).

A cultura de uma escola eficaz, potencializadora de seus instrumentos internos, se alicerça na forma como a gestão da instituição conduz esse processo. Nesse sentido, a gestão escolar deve fundamentar-se na gestão democrática, participativa, transparente e corresponsável, estruturada nos princípios da igualdade e equidade. Desse modo, o ambiente escolar estará pautado no respeito mútuo, no trabalho colaborativo, estimulando a produtividade e elevando o aprendizado criativo dos estudantes. Nesse conjunto de características e ações promissoras, os resultados internos e externos da instituição terão acentuado crescimento. Neves (2018) traz para a seara da gestão a sua relevância no contexto escolar.

> Para compreender a importância da gestão escolar no desempenho dos alunos, é fundamental ressaltar que o líder é aquele que conduz todo o processo de mudanças, de planejamento, de implementação de projetos, enfim, é quem direciona as ações. (...) compreende-se que a gestão escolar é um processo multidimensional, que agrega dimensões intrínsecas e extrínsecas (NEVES, 2018, p. 54).

A cultura escolar é um importante fator intraescolar que se alinhava rapidamente com o espaço extraescolar. No arcabouço de resultados oriundos do fortalecimento dos fatores intraescolares, há também a identificação pessoal com a instituição por parte de cada um dos indivíduos que compõem a equipe de servidores de modo a criar uma identidade institucional. Os servidores constroem uma identificação pessoal de elevado grau de intimidade e familiaridade com a escola. Neves (2018) confirma este entendimento ao afirmar que “forma-se um conceito de identidade, como sendo o modo de agir dos atores escolares, de acordo com uma ética particular da instituição e que se molda, constrói, reconstrói e é compartilhada naquele ambiente (NEVES, 2018, p. 73).

Situação adequada ao desenvolvimento educacional, confirmada por pesquisadores como Polon (2009, p. 95, apud NEVES 2018, p. 56) que o conceitua como clima escolar:

> Quanto aos fatores ***interpessoais*** e ***sociais***, muitos estudos e pesquisas dão destaque ao clima escolar. Como “a liderança é acima de tudo um processo de gestão de pessoas”, pesquisas apontam que a “escola eficaz é aquela que cria, sempre que possível, situações estimulantes ao estudo e ao convívio”.

Nesse estágio de concentrado trabalho conjunto e intersetorial, gerido na escola, há grande possibilidade da ocorrência do que autores como Neves (2018) chamam de *peer effect,* que pode ser compreendido como uma colaboração conjunta e mútua entre os pares. O *peer effect* se desenvolve por meio de estudantes monitores, grupos de estudos, entre outras possibilidades com os estudantes. Já entre os servidores, em especial entre os professores, nas reuniões pedagógicas com formações continuadas, grupos de estudos sobre as principais legislações, socialização de práticas pedagógicas exitosas, textos sobre suas respectivas áreas de conhecimento e componentes curriculares são alguns exemplos de prática do *peer effect*.

Dentro do contexto interno e das relações pessoais, merecem destaque como fator intraescolar os processos direcionados pela equipe gestora e pedagógica composta pela direção da escola, pelos Especialistas da Educação Básica e fundamentalmente desenvolvidos pelos professores na gestão de sala de aula e gestão de conteúdo. Os professores, como profissionais cruciais no processo de ensino, de aprendizagem, de avaliação, de intervenção e atualmente no processo de recuperação e recomposição das aprendizagens desempenham papel protagonista dentro da escola. Principalmente neste mundo pós e pandêmico, não se pode deixar de levar em consideração os fatores intraescolares no processo de recuperação e recomposição das aprendizagens configuradas nas habilidades e consolidadas nas competências, como as indicadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Soares (2004, p. 89) adverte que "somente sistemas de organização que reconheçam o papel central dos professores na organização escolar têm alguma chance de sucesso na prática". Pois, é a partir dele (a), do (a) professor (a), do seu construto de conhecimento acerca de sua área de formação e do conteúdo do componente curricular que leciona, que ocorrerá o melhor delineamento sobre o quê, e de que forma, os conhecimentos serão mediados com os estudantes. Soares (2004) faz importante colocação sobre as práticas docentes e a relação do professor com os estudantes.

> A aprendizagem depende da forma de interação entre o professor e o aluno. Por isso não se adaptam à escola processos de administração que, minimizando as especificidades das relações humanas necessárias à aprendizagem, escolhem formas de administração com ênfase na padronização. Embora o desempenho cognitivo seja colocado neste texto como resultado crucial, não se pode esquecer que uma escola também deve objetivar a formação da criança para a vida em uma sociedade complexa com pessoas de diferentes valores. Assim, a interação entre professor e aluno produz muito mais do que simplesmente a instrução (SOARES, 2004, p. 88).

Ainda no contexto intraescolar, outro fator que merece destaque é justamente a apropriação dos resultados da instituição escolar. Esse fator refere-se aos resultados obtidos das avaliações internas e externas. A partir da leitura e análise sistematizada e focada dos resultados das avaliações, a equipe gestora e pedagógica da escola pode direcionar o trabalho da instituição a fim de manter e elevar os bons resultados, ou ainda melhorar o desempenho para que sejam atingidas as metas não alcançadas. Neves (2018) defende que a apropriação dos resultados são:

> Como estratégias desenvolvidas pelo gestor e/ou sua equipe a fim de promover a divulgação dos resultados e sua compreensão pelos atores escolares para que os resultados fundamentem e transformem a ação escolar em prol do alcance de objetivos socialmente articulados (NEVES, 2018, p. 75).

Sobre apropriação dos resultados, a autora afirma que "o objetivo dessas avaliações está na geração de informações que possam instrumentar a tomada de decisões, ou seja, promover informações para que as escolas possam atuar sobre os resultados" (ibidem,

p. 142). É importante que a equipe da escola entenda que compreender os resultados das avaliações é na verdade conhecer a própria escola e, a partir desse conhecimento, perceber que é mais fácil atuar para potencializar seus aspectos positivos, identificar os negativos e intervir para que sejam minimizados.

No arcabouço de resultados oriundos do fortalecimento dos fatores intraescolares, há também a identificação pessoal com a instituição por parte de cada um dos indivíduos que compõem a equipe de servidores de modo a criar uma identidade institucional, um sentimento de pertencimento. Neves (2018, p. 136) também afirma que um dos elos mais fortes de identidade e pertencimento com a escola é “a forma como os professores trabalham, há uma forte união do grupo”. Esse efeito potencializa o trabalho docente cotidiano, além disso, os servidores que chegam à escola também são tomados por esse sentimento de união e identidade institucional. A autora continua:

> A identidade é um elemento muito importante para as escolas, pois ela é, ao mesmo, tempo mutável e responsável pela conservação da história e cultura da instituição. Ela se articula com outros atores sociais e por isso é importante que a escola trabalhe para a construção de uma identidade baseada em valores e direcionada para a equidade e a igualdade (*ibidem*, 2018, p. 137).

Esses laços afetivos são estendidos aos estudantes, que por sua vez, por se sentirem acolhidos e seguros, serão mais bem compreendidos, também compreenderão melhor os conteúdos e terá potencializada sua aprendizagem, consequentemente os resultados serão mais elevados. Nessa ação conjunta, todos os atores escolares são fortalecidos e mais preparados para melhor entendimento dos resultados da própria instituição.

Destarte, abre-se caminho no sentido de compreender que os fatores escolares, sobretudo os fatores intraescolares, podem melhorar o rendimento dos estudantes, evoluir a compreensão sobre os danos quanto a reprovação, assim desenvolver um processo educacional satisfatório, cujo fluxo escolar seja contínuo e benéfico para todos os estudantes da educação básica.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reprovação na educação básica ainda é considerada um dos maiores obstáculos ao fluxo escolar de significativa parcela dos estudantes da educação básica. Nessa mesma direção, Tavares Júnior, Farias e Lima (2012, p. 53) confirmam que “um dos mais graves problemas do sistema educacional brasileiro é a interrupção no fluxo escolar normal, ou seja, quando o aluno é reprovado ou abandona a série em curso”. Assim, de modo a corroborar com a afirmativa anterior, a pesquisa realizada, sob análise de um gestor escolar, buscou destacar a percepção da própria gestão escolar quanto ao problema de interrupção do fluxo escolar devido à reprovação. Além disso, foi possível identificar os fatores escolares, sobretudo os fatores intraescolares que impactam de modo a potencializar as características positivas existentes nas instituições escolares, aumentando o rendimento dos estudantes,

para deste modo, mitigar os índices de reprovação e consequentemente melhor o fluxo escolar dos estudantes.

As análises e os aprofundamentos bibliográficos realizados, consolidam neste trabalho de pesquisa uma certeza: a melhor compreensão da gestão escolar quanto promotora e potencializadora dos bons fatores intraescolares. Tendo em vista uma evolução dos processos pedagógicos para que ocorra a diminuição e até mesmo nulidade da reprovação na educação básica. Por isso, o enfoque deste artigo ocorreu nos fatores intraescolares, ou seja, nos fatores que internamente interferem cotidianamente no ambiente escolar, no rendimento e no fluxo dos estudantes pelos anos de escolaridade, impactando positiva ou negativamente nos índices de reprovação.

A pesquisa se dedicou aos fatores intraescolares devido a maior capacidade de atuação da gestão escolar, pois como afirma Soares (2004, p. 88) “para se administrar bem qualquer organização, é preciso primeiro identificar seus processos internos e as formas como se relacionam com os serviços e produtos produzidos”. Os fatores intraescolares têm por característica principal serem produzidos ou não, pelo conjunto de atores sociais que atuam dentro de cada instituição escolar. Como dito, esses fatores podem ser potencializadores ou fragilizadores do processo educacional, dependendo da forma como eles impactam e como a gestão escolar os coordena.

Os fatores destacados nesta pesquisa, foram identificados a partir da revisão bibliográfica, como sendo aqueles que notoriamente impactam no fluxo dos estudantes na educação básica. A própria atuação da gestão escolar em todas as dimensões como a dimensão pedagógica, administrativa, financeira e de pessoal. Dos processos pedagógicos, orientados pela equipe gestora pedagógica das instituições, compostas por diretor(a), professores(as), supervisores(as), que no estado de Minas Gerais são denominados de Especialista em Educação Básica (EEB), atuando na gestão de sala de aula, do conteúdo, do ensino, da aprendizagem, da avaliação, da intervenção, da recuperação e da recomposição das aprendizagens. Principalmente, neste novo tempo educacional pós-pandemia em que é necessário o retorno em competências e habilidades que não consolidadas ou até mesmo que não foram trabalhadas com os estudantes. Assim como, a capacidade técnica e pedagógica de apropriação dos resultados das avaliações, sejam elas internas ou externas. A condições de se estruturar o *peer effect* no ambiente escolar, possibilitando a ajuda mútua entre os atores sociais que compõem o espaço educacional. O clima escolar, que após toda a construção positiva de atores, espaço e ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem, torna-se propício para consolidação de uma cultura escolar que entende que todos os esforços precisam ser realizados a favor do alto rendimento dos estudantes. Assim, mitigando e até mesmo anulando as possibilidades de reprovação, extirpando a cultura da reprovação, como citada por Ribeiro (1991).

Todo esse contexto potencializado pelas características positivas que existem dentro das instituições de ensino, são mais bem desempenhadas quando é desenvolvido

o sentimento de identidade e pertencimento dos atores que convivem e compõem a instituição. Assim, cria-se o chamado o efeito escola, cujo seu impacto pode ser considerado o início do processo, quando a gestão escolar consegue identificar o como, o quando e o que se deseja daquela instituição educacional. Qual impacto a escola terá na vida de sua comunidade, ao se empenhar em desenvolver todos os fatores anteriormente mencionados. Como também, o efeito escola pode ser o resultado em que a escola se transformou. Onde todos os estudantes comprovam um rendimento que demonstra uma certa igualdade entre eles, de modo que em todos os processos pode-se notar uma simetria na capacidade produtiva dos servidores e uma equidade na condição de corresponsabilização de todo o contexto educativo do público da educação básica. O efeito escola são os ganhos antes, durante e posteriores à vida escolar, são os benefícios construídos, pela escola, para a vida toda, de todos os envolvidos, principalmente para os discentes.

Todo esse escopo deve constar na elaboração de um plano de gestão, cujos objetivos estejam bem delineados para cada um dos profissionais da instituição, propondo a gestão democrática, compartilhada e transparente. Soares (2004) afirma que cabe ao gestor escolar esse papel de disseminador do trabalho eficaz:

> A gestão escolar pode auxiliar em diversos aspectos, como melhorias pedagógicas, otimização do trabalho do professor, maior envolvimento com a comunidade escolar, criação de objetivos comuns a toda ela (...), considera-se o carisma, a disposição e a motivação para traçar Metas e buscá-las: um gestor que seja capaz de expor e "vender" seus objetivos aos seus liderados para que estes também os persigam (NEVES, 2018, p. 58-59).

Assim, nesta pesquisa se teve a compreensão de que os fatores intraescolares podem ser potencializados para mitigar os aspectos negativos existentes dentro das escolas, como nas taxas de reprovação. Pode-se até mesmo constatar a atenuação das fragilidades externas mediante a transformação e consolidação da instituição educacional numa força motriz de sua comunidade, zelando por todo o conjunto social que compõem aquele grupo.

Neste sentido, cabe à gestão escolar compreender a sua responsabilidade e detectar essa possibilidade de potencialidade e trabalhar de modo a construir ações que visem positivar seus aspectos qualitativos, tanto de pessoas como de processos. Prioritariamente, o trabalho também foi desenvolvido e deve ser direcionado para a minimização das fragilidades identificadas no cenário particular da instituição, o que deve ocorrer por meio de ações de reconhecimento do interior da escola e do percurso educacional dos estudantes. Pois, o foco é a constante melhoria no rendimento dos estudantes das instituições de ensino de educação básica do Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MAINARDES, Jefferson. Fluxo escolar. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CASTRO, Vanessa Gomes de. **Determinantes do Sucesso Educacional: uma análise do perfil dos indivíduos em condições sociais de desvantagem que atingiram o sucesso escolar**. Dissertação. UFJF, 98f. 2014.

CASTRO, Vanessa Gomes de. **Trajetórias escolares em contextos desfavoráveis**. Tese. UFJF. 188f. 2018.

INEP. **Taxas de Rendimento**. Disponível em: <www.qedu.org.br/brasil/ta xas-rendimento/todas-as-redes/rural-e-urbana?year=.>. Acesso em: 10 fev. 2018.

INEP. **Indicadores de Fluxo Escolar da educação básica**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2017/apresentacao_indicadores_de_fluxo_escolar_da_educacao_basica.pdf.>. Acesso em: 24 out. 2018.

JALES, Hugo Borges. **Peer Effects na Educação no Brasil. Evidência a partir dos dados do SAEB.** 2010. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas. Escola de Economia de São Paulo - EESP-FGV. Disponível em: https://bibliotecadigital.fgv.br. Acesso em: 20 de out. 2022.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. 2. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: http://ppgp4.caedufjf.net/course/view.php?id=14. Acesso em: 10 ago. 2019.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sérgio Costa. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. **Revista Brasileira de Estatística**, v. 52, n. 197/198, p. 5-45, 1991.

KOSLINSKI, Mariane Campelo. Apresentação. In: TAVARES JÚNIOR, Fernando (org.). **Rendimento Educacional no Brasil**. Juiz de Fora/MG: Obeduc, 2018.

MEC. Sistema Presença. Disponível em http://frequenciaescolarpbf.mec.gov.br/presenca/. Acesso em: 17 maio de 2019.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE N° 4.692 de 29 de dezembro de 2021**. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos.pdf.>. Acesso em: 17 ot. 2022.

NEVES. Karina Hernandes. **IDEB: o caso de sucesso de uma escola do interior do estado do Rio de Janeiro.** Dissertação. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2050. Acesso em 20 de out. 2022.

NEVES. Karina Hernandes. **Desigualdades de Oportunidades no Brasil:** fatores associados ao desempenho. Tese. UFJF, 194f. 2018.

**QEDU.** Taxa de Rendimento**. Disponível em: < https://academia.qedu.org.br/ce**nso-escolar/taxa-de-rendimento/>. Acesso em: 28 set. 2018.

**QEDU. Plataforma Educacional**. Disponível em:<https://www.qedu.org.br.>. Acesso em: 09 dez. 2018.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A Pedagogia da Repetência. In: **Estudos Avançados.** Vol. 5 nº 12. São Paulo, 1991. Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php. Acesso em: 10 ago. 2018.

SOARES, José Francisco. O Efeito da Escola no Desempenho dos alunos. In: **REICE** v. 02 n. 02, 2004.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; FARIA, Víctor Basílio; LIMA, Marcos Alves de. **Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas**. **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.23, n.52, p. 48-67, 2012.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; MONT'ALVÃO, Arnaldo; NEUBERT, Luiz Flávio. Rendimento Escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **RBS – Revista Brasileira de Sociologia**, v. 03, n.6, p. 117-137, 2015.

TAVARES JUNIOR, Fernando; VALLE, Clayton; MACIEL, Maurício de Souza. Tendências históricas e perspectivas para o Rendimento Educacional no Brasil 1. **Teoria e Cultura**, v. 10, n. 2, p. 105-117, 2015.

TAVARES JUNIOR, Fernando; SIMÃO, Tales Corrêa. O Plano Nacional de Educação e o Rendimento Educacional. **Teoria e Cultura**, v. 11, n. 1, 2016.

TAVARES JUNIOR, Fernando; COSTA, Márcio da. Aprendizagem Visível: Algumas lições de John Hattie. IN: TAVARES JUNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio. (Org.). Rendimento Educacional no Brasil. 1. ed. Juiz de Fora: CAEd-FADEPE, 2018. v. 4. p.90-96.

TAVARES JÚNIOR, Fernando (org.). **Rendimento Educacional no Brasil**. Juiz de Fora/MG: Obeduc, 2018.

UNICEF. **Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia**. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia. Acesso em 19 de nov. 22.

# CAPÍTULO 8

# RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO COMO APOIO À POLÍTICA DE GESTÃO MUNICIPAL

*Data de aceite: 02/07/2024*

**Eva Cristina Soares de Oliveira**

## 1. INTRODUÇÃO

O crescente desenvolvimento das cidades e a facilidade em adquirir veículos, tornou a temática educação para o trânsito cada vez mais prioritária junto à sociedade. Deste modo, frente à demasiada demanda de acidentes de trânsitos, às vezes por negligência, imprudência, despreparo, urge a necessidade de apresentação de mudanças, através da difusão de conhecimentos técnicos e educativos abordando de acordo com cada faixa etária.

Sendo o objetivo deste trabalho apresentar algumas experiências desenvolvidas para demonstrar a necessidade da aplicabilidade da Educação para o trânsito junto à sociedade gerando conscientização para um trânsito seguro, a fim de melhor análise um breve relato sobre a evolução da implementação das leis que asseguram um trânsito com diminuição de índice de sinistros, tendo como prioridade o resguardo da vida. A Educação para o Trânsito é termo pacificado e adotado nas políticas de gestão de riscos à vida e segurança viária da Polícia Rodoviária Federal, como importante instrumento auxiliar para atuação do Estado (Site, 2021)

Além de enfatizar os projetos de educação para o trânsito executados por um dos órgãos de segurança pública do Estado de Rondônia, descrevendo as dinâmicas implementadas pelo Departamento Estadual de Trânsito de Rondônia, por meio da sua Diretoria Técnica de Educação para o Trânsito, com a campanha nas escolas de séries iniciais, ensinando as crianças a se tornarem futuros condutores conscientes em prol da segurança viária.

A pesquisa para apresentar essas experiências buscou a análise da importância dos projetos de educação para o trânsito em relação a diminuição dos índices de acidentes de trânsito. Um dos aspectos tratou a importância que é tornar a sociedade conhecedora da lei e com a primazia do bem maior tutelado.

## 2. A EVOLUÇÃO DO TRÂNSITO NO BRASIL

Para efeitos deste estudo é importante caracterizar os aspectos relevantes sobre a evolução do trânsito no Brasil partindo das origens da legislação do trânsito de maneira geral, até os destaques da constituição do tema como uma política para a gestão pública municipal. Neste sentido, encontram-se os processos de humanização do trânsito por meio das ações educativas associadas as de controle e punitivas.

### 2.1. ORIGENS DA LEGISLAÇÃO PARA O TRÂNSITO.

Os primeiros sinais de trânsito surgiram ainda no Império Romano (27 a.C a 476 d.C.), onde a distância entre Roma e outras cidades era escrita em colunas de pedras nas estradas. Durante a Idade Média, com o crescimento de cidades e vilas, as estradas passaram a ter placas indicativas de distância e direção entre elas, surgindo assim as primeiras sinalizações de trânsito.

Em 1771 ficou pronto o primeiro automóvel que se deslocava a uma velocidade 4km/h sendo uma invenção do francês Nicholas Cugnot. Nesse mesmo ano, aconteceu o primeiro acidente automobilístico registrado na história. O próprio inventor perdeu o controle da direção do automóvel em uma curva, e pela falta de freio, veio a colidir com um muro.

De acordo com o site trânsito ideal, no ano de 1869 é registrado o primeiro acidente com vítima fatal, na cidade Condado de Offaly na Irlanda. A uma velocidade de 6km/h, a vítima foi arremessada e atropelada pelo próprio veículo, teve fratura no pescoço e não resistiu. No Brasil, o primeiro carro foi trazido de Paris para São Paulo em 1891 por Henrique Santos Dumont. Em 1897, foi registrado o primeiro acidente automobilístico na cidade do Rio de Janeiro em que o abolicionista José do Patrocínio, em um carro emprestado de Olavo Bilac, bateu em uma árvore que se encontrava na Estrada Velha da Tijuca. Fonte: http://www.transitoideal.com.br/

Com advento de acidentes fatais no trânsito, a legislação foi instituída, com o primeiro Código de **Trânsito** do **Brasil**, pelo Decreto-Lei nº 3.671 de 25 de setembro de 1941, depois veio a Lei n º 5.108 de 21 de setembro de 1966. E, atualmente, encontra-se em vigor o nosso Código de **Trânsito Brasileiro** determinado pela Lei nº 9.503 de 23 de setembro de 1997.

### 2.2. FATORES INTERLIGADOS À EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: ACIDENTES E ECONOMIA.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), estima-se em 45 mil mortes anuais e 50 bilhões de custo econômico, o resultado dos acidentes de trânsito no Brasil. Vale ressaltar que os custos com acidentes de trânsito são calculados com as variantes despesas materiais e hospitalares, como observamos o trabalho preventivo

acerca da prevenção de sinistros no trânsito, engloba uma economia de bilhões (IPEA, 2022). Diante de cenários tão estarrecedores na questão do trânsito que se demonstram através de dados estatísticos cada vez mais alarmantes, a Educação para os condutores no Trânsito se demonstra como uma ponta de resgate a fim de evitar maiores gastos, perdas ou mutilações em decorrência de acidentes.

No Brasil, com a instituição do Código de Trânsito Brasileiro – CTB através da Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997, temos em seu Capítulo VI – Da Educação para o Trânsito as designações para o desenvolvimento da temática pelos componentes do Sistema Nacional de Trânsito.

> Art. 74. A educação para o trânsito é direito de todos e constitui dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito.
>
> § 1º É obrigatória a existência de coordenação educacional em cada órgão ou entidade componente do Sistema Nacional de Trânsito.
>
> § 2º Os órgãos ou entidades executivas de trânsito deverão promover, dentro de sua estrutura organizacional ou mediante convênio, o funcionamento de Escolas Públicas de Trânsito, nos moldes e padrões estabelecidos pelo CONTRAN.
>
> Art. 75. O CONTRAN estabelecerá, anualmente, os temas e os cronogramas das campanhas de âmbito nacional que deverão ser promovidas por todos os órgãos ou entidades do Sistema Nacional de Trânsito, em especial nos períodos referentes às férias escolares, feriados prolongados e à Semana Nacional de Trânsito.
>
> § 1º Os órgãos ou entidades do Sistema Nacional de Trânsito deverão promover outras campanhas no âmbito de sua circunscrição e de acordo com as peculiaridades locais.
>
> § 2º As campanhas de que trata este artigo são de caráter permanente, e os serviços de rádio e difusão sonora de sons e imagens explorados pelo poder público são obrigados a difundi-las gratuitamente, com a frequência recomendada pelos órgãos competentes do Sistema Nacional de Trânsito.
>
> Art. 76. A educação para o trânsito será promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de planejamento e ações coordenadas entre os órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito e de Educação, da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nas respectivas áreas de atuação.

Assim, com a designação legal, os Órgãos de Trânsito Estaduais devem possuir uma coordenação educacional a fim de cumprimento do dispositivo, partindo dessa premissa, o DETRAN/RO instituiu uma diretoria de educação para o trânsito.

## 2.3. PLANO MUNDIAL PARA PRESERVAÇÃO DA VIDA E O TEMA DA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO

O tema relacionado as ações do poder público voltadas a educação para o trânsito é considerado mundialmente relevante. A Organização Mundial da Saúde (OMS) calcula que os acidentes de trânsito provocam 1,2 milhão de mortes no mundo a cada ano, tanto que em 2011, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou a Década de Ação pela Segurança no Trânsito, recomendando aos membros a criação de um plano para estabilizar e reduzir o número de mortes.

A responsabilidade de educação para o trânsito é da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, coordenadas pelas autoridades de órgãos e entidades do Sistema Nacional de Trânsito, sendo promovida na pré-escola e nas escolas de 1º, 2º e 3º graus, por meio de projetos e ações coordenadas da Diretoria de Educação para o trânsito do DETRAN. Os autores Banaszeski e Ecco (2009, p. 4) afirmam que

> [...] educar para o trânsito é preservar a vida, evitar acidentes, exercer a cidadania, no qual respeito, cortesia, cooperação, solidariedade e responsabilidade constituem os eixos determinantes da transformação do comportamento do homem no trânsito.

Por sua vez, Martins (2004) considera que é principalmente na infância e adolescência que as condutas e as normas para o trânsito devem ser incorporadas e entendidas, quando então as crianças e os jovens estão mais abertos aos ensinamentos e condutas.

No Brasil, o apoio e execução do Plano Mundial registrou uma queda média anual de 7% das fatalidades entre os anos de 2015 e 2019. Dados do Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde (DataSUS) indicam uma diminuição de 43 mil para 30 mil. Fonte: Datasus, IPEA (2022). Essas informações se baseiam numa série de ações, dentre elas destacaram-se as campanhas educativas tais como o “Maio Amarelo” e a “Semana Nacional de Trânsito” acompanhadas de ações para a intensificação da fiscalização como a “blitz da Lei Seca”; o aprimoramento da segurança dos veículos; e as medidas de engenharia de tráfego com a modernização das rodovias.

Com a multiplicação dos planos preventivos nos estados, obtendo o efeito positivo, a ONU e a OMS promoveram a renovação do Plano Global para a Década de Ação para Segurança Viária 2021-2030. Com intuito de continuar reduzindo os acidentes, o alvo agora é diminuir em 50% o total de mortes e lesões no trânsito no mundo para os próximos 10 anos, para essa finalidade se perfaz a necessidade de realizar projetos educativos resetando o comportamento ofensivo no trânsito e remetendo um defensivo, com massificação da explanação da lei, bem como, os cuidados preventivos ao veículo, sendo assim, moldando desde a infância para a fase adulta. Os órgãos estatais da segurança viária, utilizam conjuntos de métodos, ações, normas necessárias para a circulação segura das pessoas e veículos no trânsito, em suma, prevenindo e reduzindo os acidentes no trânsito.

Conforme dados estatísticos do Departamento Estadual de Trânsito – Detran – RO, demonstra que durante o período pandêmico o trânsito no Estado de Rondônia ficou mais letal, visto que, os acidentes tiveram mais vítimas fatais, mesmo com a redução no número de acidentes (RONDÔNIA, 2022). O diretor-geral do DETRAN/RO à época Neil Gonzaga justifica:

> Com a pandemia da covid-19 os serviços de entregas aumentaram muito e os entregadores na ânsia de chegar rápido ao ponto de entrega desrespeitam a sinalização de trânsito colocando a própria vida em risco e a de terceiros também.

Daí a importância em não cessar as campanhas educativas, a fim de que os profissionais do trânsito sejam resguardados e se tornem mais conhecedores da legislação.

## 2.4. O PAPEL DO DETRAN NO DESENVOLVIMENTO DE UMA POLÍTICA DE GESTÃO A PARTIR DA EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO

A estrutura do DETRAN-RO está distribuída em cada município do Estado de Rondônia, possuindo na capital – Porto Velho - suas diretorias que têm como atribuição planejar, coordenar, fiscalizar, controlar e executar a política de trânsito, bem como, cumprir e fazer cumprir o que determina a lei no âmbito do Estado de Rondônia com 35 anos de criação e atuação. (SITE, 2022).

No Detran-RO, a educação para o trânsito é desenvolvida por meio da Diretoria Técnica de Educação para o Trânsito – DTET e está focada em ações especialmente apresentadas por meio das Campanhas Educativas, capacitação de professores e servidores públicos, palestras em empresas, e especialmente em escolas, seguindo normativas disponibilizadas pelo Conselho Nacional de Trânsito anualmente. A DTET é responsável por coordenar e realizar campanhas educacionais e desenvolveu projetos a fim de contribuir com a conscientização dos cidadãos quanto a necessidade de um trânsito com segurança e proteção à vida.

Assim, neste trabalho foi importante considerar o papel e atuação do DETRAN por meio da Diretoria de Educação para o Trânsito - DTET, bem como os projetos ali desenvolvidos, destacando-se os resultados no município de Porto Velho, Rondônia. Esta diretoria é parte da estrutura do órgão de Estadual de Trânsito de Rondônia (Detran-RO) que, por sua vez, é uma autarquia cujas principais atividades se referem ao registro de veículo e habilitação de condutor, cuja autonomia está embasada no art. 22 do código de trânsito. Os projetos desenvolvidos mais relevantes passam a ser destacados a seguir e oferecem um parâmetro da efetividade na utilização de projetos educativos como apoio a gestão municipal em área crítica para a convivência humanizada em ambientes sociais, como são as vias públicas.

## 3. MÉTODO

A metodologia utilizada tem como objetivo descrever a relevância da educação para o trânsito para a conscientização da sociedade, demonstrando que o trânsito tem vários elementos a serem considerados, bem como, o condutor, o pedestre, as crianças e a sinalização. Para tanto, foi utilizado o método dedutivo por meio da realização de estudos gerais sobre a educação no trânsito e levantamento das principais experiências por meio de projetos relevantes. Este levantamento se baseou em material divulgado por meio de impressos e das mídias disponíveis em sites ou notícias da Internet. A coleta de dados está delimitado em função da Cidade de Porto Velho – Rondônia, através de dados disponibilizados pelo Departamento Estadual de Trânsito – DETRAN-RO/RENAEST e Governo do Estado de Rondônia relacionados aos principais projetos educativos desenvolvidos.

## 4. RESULTADOS E ANÁLISES

A seguir vamos elencar os dados referentes aos principais projetos desenvolvidos, dada sua importância e efetividade como ações necessárias para gestão municipal sobre o tema da mobilidade que utiliza a educação do trânsito como mecanismo de gestão.

### 4.1 PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA DTET- DETRAN/RO

Dentre os projetos desenvolvidos que identificamos nos levantamentos realizados com a Diretoria de Educação para o Trânsito, podemos destacar a seguir:

#### *4.1.1. Projeto Movimento Maio Amarelo*

O Movimento Maio Amarelo, é um projeto realizado anualmente no mês de maio, que tem por objetivo a segurança viária, mobilizando o poder público e a sociedade de modo geral, no intuito de buscar soluções para um trânsito mais seguro. O projeto, quando realizado, tem atuação semanais nas ruas, abordagem em bares e nas vias públicas, com o programa amigo da rodada, carona solidária e nas escolas com brincadeiras lúdicas para abordar o público infantil.

No ano de 2022, o movimento Maio Amarelo trouxe como tema o slogan “juntos salvamos vidas”, que teve a finalidade de chamar a atenção da sociedade para o alto índice de mortes e feridos no trânsito.

Figura 1. Abertura do Movimento Maio Amarelo.

Fonte:https://www.detran.ro.gov.br/2022/04/juntos-salvamos-vidas-e-tema-do-movimento-maio-amarelo-para-transito-seguro-abertura-acontece-na-proxima-sexta-feira/ . Consulta em 24.01.2023

### *4.1.2. Semana Nacional de Trânsito*

No mês de setembro de cada ano, têm-se a realização da Semana Nacional de Trânsito (18 a 25 de setembro) onde o CONTRAN escolhe o tema, com o objetivo de estimular ações educativas que visem a segurança no trânsito sendo priorizada a vida. Com abordagem da população por meio da mídia, como passeatas e blitz educativas, atingem diretamente e indiretamente a população do Estado, sensibilizando a população para ter mais atenção no trânsito, convergente aos dados fornecidos pela transparência do site do órgão.

Figura 2. Agentes com abordagem nas vias.

Fonte: Abordagem. https://rondonia.ro.gov.br/detran-planeja-acoes-educativas-para-semana-nacional-de-transito-em-rondonia/2). Consulta em 24.01.2023.

### *4.1.3. Campanhas Escolares*

Em âmbito institucional, têm-se as campanhas e atividades desenvolvidas nas escolas, em todos os níveis, com objetivo de formar cidadãos mais conscientes e preparados para a vida no trânsito, garantindo a construção de valores como respeito e proteção à vida.

Há perspectiva de parcerias entre Estado, através da autarquia Detran-RO e municípios na elaboração de projetos que estimulem estudantes do 1º ao 5º ano da rede municipal de ensino, sobre o comportamento seguro no trânsito.

Figura 3. Educação para o trânsito nas escolas.

Fonte: https://rondonia.ro.gov.br/campanha-educativa-de-transito-nas-escolas-vai-ser-intensificada-pelo-detran-rondonia/. Consulta em 24.01.2023

### *4.1.4. Programa Educação Viária é Vital – Parceria MPFRE*

Segundo divulgação da Secretaria de Comunicação do Governo de Rondônia (2022) o programa **Educação Viária é Vital**, desenvolvido em parceria com a Fundação Mapfre impactou mais de 100 mil professores e mais de 4 milhões de alunos no Brasil. Assim, em parceria firmada no ano de 2019 entre o Detran-RO e a Fundação Mapfre, buscou formar e treinar professores que serão multiplicadores dos conhecimentos de educação no trânsito em instituições públicas e privadas, alcançando a sociedade do Estado. O Programa visa o incentivo a ações que tornem a circulação mais segura e eficiente, promovendo a mobilidade segura, saudável e sustentável, e atua também na rede de ensino.

De maneira geral, os dados informados pelo DETRAN apresentam que após a inserção de trabalho em conjunto com a educação de trânsito e fiscalização houve uma margem de redução dos índices de acidentes, atribuídos a essa ação conjunta e tendo como orientador o processo de educação para o trânsito. Estes dados estão dispostos na tabela a seguir, em consequência aos dados apresentados no informativo do DETRAN. (SITE, 2023).

Tabela 1. Índices de acidentes no trânsito 2018 – 2019

| Ano comparativo | Vítimas não fatais | Vítimas fatais |
|---|---|---|
| 2018 | 3338 | 79 |
| 2019 | 3084 | 63 |

Fonte: Anuário Detran 2021, setor responsável pelo tratamento dos dados RENAEST, Disponível em: https://www.detran.ro.gov.br/2022/06/anuario-estatistico-de-sinistros-de-transito-de-rondonia-2021/.

Ao compararmos a presença dos projetos de Educação para o Trânsito em relação ao número de sinistros no município de Porto Velho considerando os dados referentes aos acidentes de trânsito nos anos de 2018 a 2019, verificamos que há uma diminuição de acidentes, logo, preservação da vida quando das ações educativas estiveram em evidência. Embora os dados possam não ser conclusivos, é importante destacar que é promissor indicar estudos futuros e também ressaltar a importância dessas experiências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as experiencias relatadas e a breve descrição sobre a importância da Educação para o Trânsito, conseguimos demonstrar o quão é importante trabalhar a educação para o trânsito no âmbito estadual, com foco na sociedade como um todo, buscando incluir a educação de trânsito na escola infantil, a fim de que as crianças se tornem sabedoras das premissas do trânsito, bem como, levar para as suas famílias e se tornarem multiplicadores de conscientização em prol da preservação da vida.

A partir das reflexões produzidas neste ensaio sobre a educação para o trânsito e ações no estado de Rondônia, que trataram campanhas voltadas para a proteção a vida no trânsito, sinalizamos o quanto é potencialmente importante para a gestão municipal atuar para a diminuição dos sinistros no trânsito no Estado, cujo potencial de influência em relação a educação para o trânsito é importante.

O relato das experiências apontam que é pomissora a atuação da autoridade de trânsito, por meio da Diretoria de Educação para o trânsito está contribuindo com ação preventiva e através da mobilização dos agentes de trânsito executando as campanhas educativas e capacitação de multiplicadores, trazendo mais segurança e redução de gastos públicos com vítimas de acidentes no trânsito, conscientizando a população dos seus deveres e tornando um cidadão preventivo, com a finalidade de preservar a vida. Por fim, utilizando como parâmetro os anos de 2018 a 2019 (não pandêmico), constata-se que com amplificação das campanhas de educação para o trânsito foi possível confirmar a ideia de que políticas de educação no transito contribuem para o combate à sinistralidade. É o que o gestor municipal e estadual devem considerar ao planejar as Campanhas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. POLÍCIA RODOVIÁRIA FEDERAL. SITE. **Educação para o Trânsito.** Disponível em: https://www.gov.br/prf/pt-br/seguranca-viaria/educacao-para-o-transito (atualizado em 20.09.2021). Consulta em 18 de janeiro de 2023.

BRASIL.DEPARTAMENTO ESTADUAL DE TRÂNSITO.SITE. **Área de Atuação.** Disponível em: https://www.detran.ro.gov.br/institucional/. 2022. Consulta em 24 de janeiro de 2023.

BRASIL.DEPARTAMENTO ESTADUAL DE TRÂNSITO.SITE. **Anuário Estatístico de Sinistros de Trânsito de Rondônia - 2021**, disponível: https://www.detran.ro.gov.br/2022/06/anuario-estatistico-de-sinistros-de-transito-de-rondonia-2021/. 2021. Consulta em 18 de janeiro de 2023.

NASCIMENTO, Ana Beatriz de Oliveira e Tenório, Alexandre Cardos. Artigo. **Educação para o trânsito, importância da conscientização no espaço escolar**. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA17_ID5035_10062019162850.pdf. 2019. Consulta em 20 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Educador, breve história do Trânsito**. SITE. Disponível em: http://www.transitoideal.com.br/pt/artigo/4/educador/66/breve-historia-dotransito#:~:text=O%20primeiro%20C%C3%B3digo%20de%20Tr%C3%A2nsito,23%20de%20setembro%20de%201997. 1997. Consulta em 20 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Conheça a história dos sinais de trânsito**. SITE. Disponível em: https://summitmobilidade.estadao.com.br/guia-do-transporte-urbano/conheca-a-historia-dos-sinais-de-transito/#:~:text=Os%20primeiros%20sinais%20de%20tr%C3%A2nsito,a%20cidade%20depois%20das%20viagens. 2022. Consulta em 20 de janeiro de 2023.

BONFIM, Lilian Meire Leite Vieira; OLIVEIRA, Adriele Alves; POLITOWSKI, Nágila Daiane; ROSA, Flávia Moraes; SANTOS, Roberta Pegorari Bonfim dos e SILVA, Elias do Nascimento. Artigo. **Educando para o trânsito**. Disponível em: https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo5_0.pdf

BRASIL. **Acidentes de trânsito no Brasil, um problema de saúde pública**. SITE. Disponível em: https://jornal.usp.br/atualidades/acidentes-de-transito-no-brasil-um-problema-de-saude-publica/. 2018 (atualizado em 13.07.2022). Consulta em 21 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Trânsito Brasileiro: 45 mil mortes e 50 bilhões de prejuízo econômico**. SITE. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/tv/programas/em-discussao/2022/09/transito-brasileiro-45-mil-mortes-e-r-50-bilhoes-de-prejuizo-economico. 2022. Consulta em 21 de janeiro de 2023.

BRASIL. DEPARTAMENTO ESTADUAL DE TRÂNSITO. **Projeto de Educação para o trânsito no Detran Rondônia**. Disponível em: https://www.detran.ro.gov.br/2022/06/projeto-de-educacao-de-transito-do-detran-rondonia-vai-ser-desenvolvido-em-escolas-municipais-de-porto-velho/. 2022. Consulta em 24 de janeiro de 2023.

BRASIL. DEPARTAMENTO ESTADUAL DE TRÂNSITO. **Parceria entre Detran e Mapfre no Programa de Educação Viária é Vital.** SITE, disponível: https://www.detran.ro.gov.br/2022/11/parceria-entre-detran-e-mapfre-no-programa-de-educacao-viaria-e-vital-forma-cidadaos-mais-conscientes-no-transito/. 2022. Consulta em 24 de janeiro de 2023.

BRASIL. **Detran intensifica campanha com medidas educativas.** SITE. Disponível em: https://www.diariodaamazonia.com.br/detran-intensifica-campanha-com-medidas-educativas-para-reducao-de-acidentes-fatais-em-rondonia/. 2023. Consulta em 24 de janeiro de 2023.

**WALTERLINA BRASIL -** é Pedagoga, professora Titular do Departamento de Ciências da Educação Universidade Federal de Rondônia (UNIR)e atua no Mestrado Profissional em Administração em Rede pela UNIR onde trabalho com políticas governamentais e sociedade. É docente cadastrada no Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASis) e da Rede Nacional de Certificadores (RNC), ambos do INEP MEC. Estuda temas sobre gestão pública, educação superior e desenvolvimento da Amazônia entre as atividades de docência na graduação em cursos de formação de professores. Saiba mais: linktr.ee/walterlina.brasil

**GLÓRIA MELO -** é professora, formadora de professores e mentora acadêmica. Como educadora há mais de 23 anos, já atuou tanto na Educação Básica como no Ensino Superior. É advogada, formada em Letras Português, Direito e Pedagogia. Possui pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional; pós-graduação em Planejamento, Implementação e Gestão de EaD; pós-graduação em Gestão Pública; é Mestra em Letras pela UNIR, e doutoranda em educação pela UNIVALI.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A

# GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL


www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2024

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A

# GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL


www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2024